

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

EVALUACE KURZU GLOBÁLNÍ VÝCHOVY

The course of Global Education Evaluation

Bakalářská práce: 10 – FP – KPP – 51

Autor:

Eva ŽDÍMALOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
73	0	2	5	16	3 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 24. 6. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Eva Ždímalová
adresa: Lamačova 909, Praha 5
studijní obor (kombinace): Pedagogika volného času
Název BP: **Evaluace Kurzu globální výchovy**
Název BP v angličtině: **The Course of Global Education Evaluation**
Vedoucí práce: PhDr. Jan Činčera, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 7. 4. 2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát):

EVA ZDÍMALOVÁ

Datum:

24.5.2010

Podpis:



Název BP:	EVALUACE KURZU GLOBÁLNÍ VÝCHOVY
Vedoucí práce:	PhDr. Jan Činčera, Ph.D.
Cíl:	<p>1) Vyhodnotit do jaké míry program naplňuje svoje cíle v rovině znalostí dovedností a postojů účastníků.</p> <p>2) Vyhodnotit, zda program dlouhodobě ovlivňuje spotřebitelské chování absolventů.</p> <p>3) Vyhodnotit, jakým způsobem účastníci prožívají a interpretují zkušenost kurzu.</p> <p>4) Analyzovat vliv programu na skupinovou dynamiku ve skupině účastníků.</p>
Požadavky:	<p>1) Popsat metodiku a průběh programu.</p> <p>2) Pomocí smíšeného evaluačního designu vyhodnotit vliv programu na účastníky.</p>
Metody:	<p>1) Pozorování.</p> <p>2) Monitoring výstupů.</p> <p>3) Rozhovory.</p> <p>4) Analýza písemných reflexí.</p>
Literatura:	<p>PATTON, M. Q. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage, 2002. ISB 978-0-7619-1971-1.</p> <p>FRECHTLING, J. The 2002 User friendly book for Project Evaluation. Arlington: NSF, 2002.</p> <p>HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISB 978-80-7367-485-4.</p> <p>STTOKING, H. et. al. Evaluating Environmental Education. Gland: IUC 1999. ISBN 2-8317-0499-5.</p>

Čestné prohlášení

Název práce: Evaluace Kurzu globální výchovy

Jméno a příjmení autora: Eva Ždímalová

Osobní číslo: P80000413

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 6. 2011

Eva Ždímalová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce, PhDr. Janu Činčerovi, za jeho trpělivost a ochotu uvést mě zejména do metod analýzy kvalitativní evaluace a za cenné rady, které mě vždy posunuly dál při psaní této práce.

Dále bych chtěla poděkovat svým rodičům za jejich neustálou podporu, kterou mi poskytovali během posledního roku, kdy jsem se touto prací zabývala.

V neposlední řadě bych chtěla velice poděkovat všem účastníkům kurzu globální výchovy 2011 za jejich otevřenost a ochotu se mnou spolupracovat na výzkumné části mé práce.

Anotace

Práce se zabývá zprvu environmentální výchovou v rovině obecné a dále kurzem globální výchovy, který se konal v Horním Žďáru 20. – 29. 8. 2010. Cílem práce byla evaluace tohoto kurzu. Kvalitativní šetření zahrnovalo zúčastněné pozorování během kurzu, strukturované rozhovory s účastníky provedené 3 – 5 měsíců po kurzu a analýzu písemných reflexí účastníků, které byly vyplňovány v průběhu kurzu. Teoretická část shrnuje dostupnou literaturu a specifikuje danou terminologii. Praktická část popisuje metodiku evaluace a její výsledky, po kterých následuje diskuze. Celkové výsledky evaluace prokázaly, že většina cílů kurzu byla naplněna. Poukázaly však i na některé nedostatky kurzu, na které by bylo potřeba se v dalších letech zaměřit.

Klíčová slova

environmentální výchova, globální výchova, výchova o zemi, simulační hry, vnitřní ohnisko vlivu, environmentální senzitivita, odpovědné spotřebitelské chování

Annotation

The thesis deals with environmental education in general and in particular the Technical University's "Global Environmental Education Course" which took place in Horni Zdar on August 20-29, 2010. The aim of this work was to evaluate the course. The qualitative methods used included: observation of the course by the author of the thesis, structured interviews with participants realized three to five months following the course, and analysis of participants' written feedback during the course. The theoretical part of the work summarises environmental literature and specifies given terminology. The empirical part describes the methodology and lists the evaluation results, followed by discussion. In sum, the course evaluation showed that the course positively influences the participants' knowledge, skills and opinions associated with environmental issues. The participants appreciated mainly the choice and professional realization of activities, which they are able to effectively use in their own practice.

Key words

environmental education, global education, earth education, games and simulations, internal locus of control, environmental sensitivity, responsible environmental behaviour

Annotation

Le thesis s'occupe de la education environmental au le niveau général et plus loin de le cours de la education global, que avait lieu au Horní Žďár 20. – 29. 8. 2010. Le but de ma thesis est la evaluation de cet cours. Pour la evaluation ont appliqué les methods qualitatives comme observation pendant le cours, les interviews structuré et l'analyse des réflexions écrits. Le part théoorétique résumé la literature accessible et specifique la terminologie. Le part empirique décrit la metodique de la evaluation et sa résultats, après succède la discussion. Les résultats totals prouvent, que la majorité des buts été emplé. Me aussi le résultat signalent a certaines insuffisances de notre cours.

Mots clés

éducation environmental, éducation global, „education de Terre“, jeux de simulation, focus de controle interne, sensibilité environmental, attitude consommatoire responsable

1	Úvod.....	10
2	Teoretická část.....	11
2.1	Vymezení pojmu environmentální výchova.....	11
2.2	Vývoj environmentální výchovy ve světě a u nás	12
2.3	Cíle environmentální výchovy	13
2.4	Různosti přístupů v environmentální výchově.....	14
2.4.1	Globální výchova.....	14
2.4.2	Výchova o Zemi	18
2.5	Evaluace programů environmentální výchovy.....	22
3	Empirická část.....	23
3.1	Popis programu Kurzu globální výchovy	23
3.1.1	Cíle kurzu	24
3.1.2	Prostředí a skupina.....	28
3.1.3	Popis jednotlivých tematických celků.....	29
3.1.4	Rovina skupiny	33
3.1.5	Dosavadní evaluace kurzu	34
3.2	Metodika evaluace.....	36
3.2.1	Evaluační otázky.....	36
3.2.2	Metody evaluace	37
3.3	Prezentace výsledků.....	39
3.3.1	Evaluační otázka č. 1	39
3.3.2	Evaluační otázka č. 2	44
3.3.3	Evaluační otázka č. 3	45
3.3.4	Evaluační otázka č. 4	57
3.4	Interpretace a diskuze	60
4	Závěr	63
	Použitá literatura.....	64
	Slovník důležitých pojmů.....	66

1 Úvod

Předpokladem efektivní environmentální výchovy je evaluace realizovaných programů.

Tyto programy se liší svým zaměřením, rozsahem, obsahem i cílovou skupinou, pro kterou jsou určeny. Jedním z programů pravidelně realizovaných studenty TUL je i Kurz globální výchovy.

Cílem této práce je zjistit jak kurz působí na znalosti, dovednosti a postoje účastníků, pomocí analýzy v průběhu kurzu vyplněných písemných reflexí a rozhovorů provedených 3-5 měsíců po kurzu vyhodnotit, jak kurz ovlivňuje spotřebitelské chování účastníků, a zjistit, jakým způsobem účastníci prožívají a interpretují zkušenosti, které v průběhu kurzu získali. Práce by měla zároveň analyzovat vliv programu kurzu na skupinovou dynamiku v dané skupině účastníků.

V teoretické části se zaměřuji na obecné představení environmentální výchovy, teoretická východiska kurzu a evaluaci programů environmentální výchovy. V praktické části představím Kurz globální výchovy a nastíním program uplynulého ročníku. Zmíním se též o předchozí evaluaci kurzu. Závěrečná část praktické části této práce se věnuje zvolené metodice evaluace a prezentaci výsledků kvalitativní evaluace, která byla prováděna od srpna roku 2010 do března roku 2011.

Práce by měla být vodítkem a sumou užitečných informací pro realizační týmy kurzu nejen v roce 2011. Zajímavé bude jistě i srovnání výsledků této práce s prací mých pokračovatelů a vývojová řada nejen postupů, ale i zaměření a rozvoje kurzu v dalších letech.

2 Teoretická část

2.1 Vymezení pojmu environmentální výchova

V úvodu této kapitoly je třeba říci, že v České republice stále panuje zmatek ve vymezení pojmů: a) ekologická výchova a b) environmentální výchova. Tyto pojmy jsou často chápány odlišně a také jsou spory o jejich vzájemném vztahu. Tento zmatek nezaznamenávám jen mezi laickou veřejností, ale i v odborných kruzích. Každý z autorů, z jejichž prací jsem čerpala, se na vymezení těchto dvou pojmů a jejich vzájemný vztah dívá poněkud jinak.

Podle Jiřího Kulicha je environmentální výchova interdisciplinární obor zaměřený na celé (přírodní i umělé) životní prostředí člověka a Kulich zdůrazňuje odlišnost environmentální výchovy od pouhé „výuky ekologie“ (Kulich, 2002, s. 145). Autor dále klade rovnítko mezi environmentální výchovou a nauku o životním prostředí, kterou zde nazývá environmentalistikou. Naopak o ekologické výchově říká, že je „*celkovou kultivací odpovědného vztahu člověka vůči přírodě i společnosti*“ (Kulich, 2002, s. 144) Co se týče vztahu mezi environmentální a ekologickou výchovou, má Kulich za to, že oba pojmy pokrývají zhruba tutéž oblast výchovy a vzdělávání, ale vyjadřují různé akcenty.

Podobně chápe vztah těchto dvou pojmů i Aleš Máchal, zakladatel Domu ekologické výchovy Lipka, když píše, že „*pro účely ekopedagogické praxe ve školách a střediscích ekologické výchovy je možné (i vhodné) považovat pojmy „ekologická výchova“ a „environmentální výchova“ za stejnocenné*“ (Máchal, 2000, s. 14).

V této bakalářské práci vycházím z konceptu Jana Činčery, který se ve svých publikacích environmentální výchovou detailně zabývá. Zastává názor, že pojem ekologická výchova je podřazen pojmu environmentální výchova. Autor má za to, že v naší republice k onomu zmatení pojmů přispěl také posun v chápání pojmu i označení environmentální výchovy. Píše: „*Od původní „výchovy k péči o životní prostředí“, uplatňované v osmdesátých letech, začal být používán pojem „ekologická výchova“ a od poloviny devadesátých let*

„environmentální výchova, vzdělávání a osvěta“. Problém působí zejména směřování výchovy ‚ekologické‘ s výchovou ‚environmentální‘. Zatímco v anglicky mluvících zemích je mezi obojím rozlišováno, v českém jazyce není pro veřejnost pojem ‚environmentální‘ dostatečně srozumitelný. V tomto textu bude ‚environmentální výchova‘ používána jako nadřazený pojem výchově ‚ekologické‘, chápané jako jeden z jejích možných směrů.“ (Činčera, 2007, s. 14)

Samotný pojem environmentální výchova se poprvé objevil na konferenci Mezinárodní unie ochránců přírody v roce 1947. Musel ale ještě projít několika konferencemi a workshopy, než byl v roce 1977 definován na První mezivládní konferenci o environmentální výchově v Tbilisi.

V tomto textu budeme tedy chápat pojem „environmentální výchova“ stejně, jako ho popisuje Činčera, tedy jako nadřazený pojmu ekologická výchova.

2.2 Vývoj environmentální výchovy ve světě a u nás

Počátky environmentální výchovy, tak jak ji chápeme v tomto textu, lze vystopovat ve Spojených státech na přelomu 60. a 70. let 20. století. Zformoval se zde „*proud, který navazoval na tradici výchovy v přírodě (outdoor education), výchovy k ochraně přírody (conservation education) a environmentální interpretace (v češtině také jako interpretace přírodního a kulturního dědictví)*“ (Činčera, 2011, s. 5).

V 70. letech byl pak založen první recenzovaný časopis *The Journal of Environmental Education* a profesní sdružení *Severoamerická asociace pro environmentální výchovu* (NAAEE) a dále bylo zorganizováno několik konferencí týkajících se environmentální výchovy a životního prostředí. Hlavní z nich byla již zmíněná mezinárodní konference v Tbilisi v roce 1977, kde byla environmentální výchova podrobně definována (Činčera, 2011, s. 5).

2.3 Cíle environmentální výchovy

V oblasti cílů environmentální výchovy lze najít několik důvěryhodných zdrojů. Některé z nich definují cíle environmentální výchovy jednou větou, jiné podrobným rozpisem jednotlivých cílů. Pojdme se na některé z nich podívat zblízka. Elegantně definuje cíle environmentální výchovy William Stapp v roce 1969. Cílem environmentální výchovy je podle něj „*vychovávat občana, který se aktivně zajímá o životní prostředí a jeho problémy, ví jak je řešit a je motivován se do jejich řešení zapojit*“ (Činčera, 2011, s. 4).

Na již zmíněné mezinárodní konferenci o environmentální výchově v Tbilisi v roce 1977 byly cíle environmentální výchovy definovány takto:

„Cílem environmentální výchovy je

- a. Posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech;*
- b. Poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí;*
- c. Tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícného k životnímu prostředí“*

(Činčera, 2007, s. 12)

Na Tbiliské konferenci bylo formulováno i pět kategorií, které bychom dnes mohli nazvat kompetencemi. Environmentální výchova by měla rozvíjet „*zájem a cítění, znalosti, postoje, dovednosti a účast (zapojení)*“. (Kulich, 2002, s. 141)

Definice cílů environmentální výchovy z českého prostředí vycházejí z Tbiliské konference. Činčera (2011) píše, že cílem environmentální výchovy je „*vybavit žáky specifickými kompetencemi, odpovídajícími znalostmi, dovednostmi, postoji a motivací, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality vlastního života.*“ (Činčera, 2011, s.4)

Aby byl náš pohled úplný, podívejme se, jak definuje environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu náš právní systém. V zákon² č. 17/1992 Sb. O životním prostředí se mimo jiné píše, že: „*Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a*

jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.“

Z uvedených definic je zřejmé, že zahraniční i čeští odborníci se na definici toho, k čemu by měla environmentální výchova sloužit, více méně shodnou. Otázkou ovšem je, jakou metodikou lze těchto cílů dosáhnout a jak to udělat co nejefektivněji.

2.4 Různosti přístupů v environmentální výchově

Od šedesátých let prošla environmentální výchova rozsáhlým vývojem a je jen logické, že se v ní za posledních 50 let utvořilo hojně proudů a směrů, které jsou si více či méně blízké. V české literatuře se o jejich členění snaží více autorů, přehledné členění lze najít například u Činčery (2007). Ten definuje šest hlavních směrů environmentální výchovy. Jsou jimi ekologická výchova, globální výchova, výchova o Zemi, hlubinně ekologická výchova, výchova k udržitelnosti a výchova k ekogramotnosti. Z těchto šesti směrů si v této práci více přiblížíme globální výchovu a výchovu o Zemi, neboť z těchto dvou směrů nejvíce čerpá náš *Kurz globální výchovy*.

2.4.1 Globální výchova

2.4.1.1 Charakteristika globální výchovy

Termín globální výchova označuje relativně nový směr v pedagogice. Tento termín byl navržen a rozpracován v osmdesátých letech při univerzitě v Yorku ve Velké Británii. Od svého vzniku se globální výchova šíří po celém světě, ale jejími hlavními centry zůstávají i nadále anglofonní země. Do České republiky dorazila díky překladu knihy *Globální výchova* od autorů Grahama Pika a Davida Selbyho, která vyvolala stejně jako i další jejich knihy velký ohlas. Proto z těchto pramenů čerpáme v následujícím textu.

Je těžké definovat globální výchovu jedním odstavcem, neboť její formy a podoby mohou být různé, už jen proto, že globální výchova se může prolínat jakýmkoliv předmětem vyučovaným ve škole. Zdroje, ze kterých jsem čerpala, se však shodují na tom, že globální výchova je odpovědí na současnou globální krizi společnosti. Jitka Jilemnická v předmluvě ke knize Grahama Pike a Davida Selbyho *Globální výchova* vymezuje pojem globální výchovy takto: „*Globální výchova v žádném případě není úzce zaměřenou naukou o globálních problémech. Je do určité míry zastavením a krokem ke kořenům problémů. Snaží se tyto kořeny studentům odhalit a vybavit je nástroji pro jejich přetnutí*“ (Pike a Selby, 1994, s. 12).

Jak už bylo řečeno, v České republice jsou nejznámějšími zahraničními představiteli globální výchovy právě Graham Pike a David Selby. Pojdme se tedy chvíli zabývat jejich pohledem na globální výchovu, který je značně rozsáhlý, ale naštěstí velice dobře strukturovaný. Činčera o tomto pohledu píše, že globální výchovu autoři „*chápe jako směr propojující reflexi globálních problémů země (planetární vědomí, worldmindedness), pedocentrismus (child-centeredness, důraz na centrální postavení dítěte ve vzdělávacím procesu) a systémové teorie (důraz na vztahy mezi prvky)*“ (Činčera, 2007, s. 21).

Jednotlivé motivy globální výchovy pak autoři dělí do čtyř základních dimenzí. Mezi tyto dimenze patří:

- a) prostorová dimenze,
- b) časová dimenze,
- c) dimenze problémů,
- d) vnitřní (lidská) dimenze.

Prostorová dimenze poukazuje na čím dál větší provázanost jednotlivých událostí, které se dějí v našem světě. Zaměřuje se na uvědomění vzájemné závislosti, propojení roviny lokální a globální, a na pochopení vztahů uvnitř systému (Činčera, 2007, s. 21).

Časovou dimenzi definují Hana Horká a Alena Hrdličková v jejich knize *Výchova pro 21. století* takto: „*Časová globalita vyjadřuje stupeň změn probíhajících v dnešním světě z hlediska času. Rychlost, s jakou dnes dochází k sociálním a technologickým změnám, až znemožňuje některým jednotlivcům a skupinám se přizpůsobit, tj. vyrovnat se s rychlostí a dopadem změn*“ (Horká a Hrdličková, 1998, s. 16).

Globální výchova se tedy do jisté míry zabývá možným scénářem naší budoucnosti a snaží se žákům ukázat, že i oni mohou svoji budoucnost aktivně ovlivňovat. Pro přiblížení globálního pojetí budoucnosti jsem zde vybrala několik základních myšlenek, tak jak je definují Pike a Selby (1994, s. 29):

- 1) Existuje celá škála budoucností na různých úrovních.*
- 2) Lidská rozhodnutí a konání (či jejich nedostatek) budoucnost formují.*
- 3) Je lépe 'předcházet' špatnému směru vývoje, než se učit z krize.*
- 4) Nenahraditelné je holistické, globální a dlouhodobé pojetí světa.*
- 5) Představa budoucnosti může pomoci motivovat konání dnes a zpětně pomáhá formovat i budoucnost samotnou.*

Globální výchova se tedy značně zaměřuje na naši budoucnost a zkoumá její možné scénáře a způsoby, jakými je možné je ovlivnit.

Dimenze problémů pak „ukazuje souvislosti mezi studenty a problémy, vzájemnou propojenost problémů i pluralitu pohledů na problémy.“ (Činčera, 2007, s. 21)

Poslední „vnitřní“ dimenzi Pike a Selby také vysvětlují jako lidský rozměr globality. K tomuto rozměru směřuje uvědomění si předchozích tří rozměrů globality. „*Pojetí 'lidských možností' učení je založeno na myšlence, že povaha a bytí jednotlivce a povaha a stav globální společnosti jsou vzájemně propojené. Tato vzájemná závislost nás vede k domněnce, že k tomu, aby se změnil vnější systém, je třeba probudit dostatečný počet lidí a zmobilizovat jejich vnitřní schopnosti*“ (Pike a Selby, 1994, s. 34). Globální výchova pak má být jednou z cest k mobilizování této vnitřní schopnosti.

2.4.1.2 Cíle globální výchovy

Pike a Selby definují pět základních cílů globální výchovy (1994, s. 301 – 303). Jsou jimi:

- 1) *Uvědomění si systému***

Studenti by měli získat schopnost myslet systémově, porozumět systémové podstatě světa a získat holistické pojetí vlastních schopností a možností.

2) *Uvědomění si pohledu*

Studenti by měli poznat, že není jen jeden pohled na svět, a měli by v sobě rozvíjet schopnost přijímat i jiné pohledy.

3) *Pochopení vlastního vztahu k planetě*

Studenti by si měli uvědomit a pochopit globální podmínky, rozvoj a trendy v současném světě, pochopit pojmy spravedlnost, lidská práva a odpovědnost, měli by být schopni je aplikovat v globálním kontextu; naučit se orientovat se na budoucnost ve svém vztahu k planetě.

4) *Vědomí zapojení a připravenosti*

Studenti by si měli uvědomit, že rozhodnutí, která přijmou, a činy, které vykonají jako jednotlivci nebo členové skupiny, budou mít vliv na globální přítomnost i budoucnost. Měli by si osvojit schopnosti potřebné k politickému a sociálnímu jednání vedoucímu k efektivní účasti na demokratickém rozhodovacím procesu na všech úrovních.

5) *Vědomí procesu*

Studenti by měli pochopit, že učení a osobní rozvoj je nepřetržitá cesta bez určitého konečného bodu; pochopit, že nové pohledy jsou sice oživením, jsou však i riskantní.

2.4.1.3 Směry a přístupy v globální výchově

V rámci samotné globální výchovy existují různé dílčí směry, které se od sebe také mohou značně lišit. Např. Činčera (2007) je dělí na Torontský model, Tmavě zelený přístup, Systémové myšlení, Křesťansky orientovanou globální výchovu a další přístupy.

Přesto je globální výchova u nás rozšířena ještě velmi málo a v programech českých středisek ekologické výchovy představuje spíše určitý doplněk. (Činčera, 2007, s. 21) Je ale důležité zmínit, že globální výchovou se u nás zabývají i organizace, které nejsou

primárně zaměřeny na výchovu environmentální. Patří mezi ně NaZemi - společnost pro FairTrade, která se zabývá globálním rozvojovým vzděláváním. V rámci humanitární organizace Člověk v tísni pak nejbližší Globální výchově stojí vzdělávací program Varianty, jehož cílem je „podpora zavádění interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání do českého vzdělávacího systému.“ Více informací o vývoji globálního vzdělávání v České republice lze najít na internetových stránkách Českého fóra pro rozvojovou spolupráci (www.fors.cz), které je „platformou českých nevládních neziskových organizací (NNO) a dalších neziskových subjektů, které se zabývají rozvojovou spoluprací, rozvojovým vzděláváním a humanitární pomocí.“

2.4.2 Výchova o Zemi

2.4.2.1 Historie a rozšíření výchovy o Zemi

V této kapitole budu vycházet převážně z Činčery (2007) a van Matreho (1999).

Tento směr vznikl kolem roku 1974, kdy profesor Steve van Matre publikoval ve Spojených státech svou první knihu o pobytovém kurzu „*Acclimatizing*“. Tento specifický reformní proud environmentální výchovy je od sedmdesátých let rozvíjen *Institutem pro výchovu o Zemi* („The Institute for Earth Education“), který je dnes mezinárodní organizací se sítí národních poboček. Během posledních čtyřiceti let vytvořili van Matre a jeho kolegové další pobytové programy pro věkové kategorie pohybující se mezi 8 a 14 lety. Některé z nich byly publikovány. Jsou jimi např. *Sunship Earth* (van Matre, 1979), *Sunship III* (van Matre, Johnson, 1997) a *Earthkeepers* (van Matre, Johnson, 1998). Aktivita z těchto publikací se dnes běžně používají ve střediscích environmentální výchovy po celém světě. Steve van Matre ale nesouhlasí s touto praxí, která vytrhuje jednotlivé části z uceleného programu a používá je často ve značně odlišném kontextu.

Tuto skutečnost výstižně popisuje Činčera (2007, s. 32):

„Tvrdá kritika, kterou van Matre nešetřil na adresu ostatních středisek ekologické výchovy, i ráznost, se kterou protestoval proti přebírání originálních aktivit výchovy o Zemi, vedla k jeho rozchodu s většinovým proudem environmentální výchovy. Důsledkem

je chápání výchovy o Zemi jako specificky odlišného směru, který by měl environmentální výchovu nahradit. “

Dalo by se říct, že takzvanou „biblí“ výchovy o Zemi je kniha „*Výchova o Zemi...Nový začátek*“, napsaná na přelomu tisíciletí. Zde jsou shrnuty názory Steva van Matreho na dosavadní vývoj environmentální výchovy i dále je zde podrobně rozpracovaná metodika výchovy o Zemi. Pobočky *Institutu pro výchovu o Zemi* se rozšířily do mnoha dalších zemí. Dnes kromě Spojených států najdeme také v Kanadě, Velké Británii, Austrálii, Itálii, Německu, Japonsku, Finsku a Nizozemí.

U nás byla výchova o Zemi dlouho neznámá a povědomí o ní existovalo ve značně zkreslené a deformované podobě. Pouze některé aktivity na smyslové vnímání přírody, a to ještě většinou bez znalosti původního kontextu, byly používány v některých centrech ekologické výchovy. (Činčera, 2007, s. 32)

V poslední době se však situace výchovy o Zemi v České republice začíná měnit k lepšímu. Metodika je vyučována na Technické univerzitě v Liberci. Byly realizovány pilotní projekty vycházející z tohoto směru nebo jeho hlavních myšlenek (Činčera, 2007, s. 32). První celková implementace pobytového programu výchovy o Zemi proběhne na podzim 2011 v ekocentru *Sedmihorky* u Českého ráje. Plánuje se zde spustit originální van Matreho program „*Earthkeepers*“.

2.4.2.2 Cíle a vymezení výchovy o Zemi

Výchova o Zemi usiluje o dosažení cíle, který si podle van Matreho dala environmentální výchova, ale nepodařilo se jí ho dosáhnout. Tímto cílem je „*living more lightly on Earth*“, což by se dalo volně přeložit jako „*žít udržitelněji na planetě Zemi*“. Samotná struktura výchovy o Zemi je ale značně komplikovanější, než by se mohlo zdát. Základní tři pilíře principů výchovy o Zemi nazývá van Matre třemi „W“. Jde o tři důvody „Proč“ („*Whys*“), tři odpovědi na otázky týkající se obsahu „Co“ („*Whats*“) a tři „Cesty“ („*Ways*“). Do odbornější mluvy by se tyto termíny daly přeložit jako Východiska a z nich vyplývající cíle, Obsah a Metodika výchovy o Zemi.

Pojďme se tedy nejprve zaměřit na filosofická východiska výchovy o Zemi. Prvním z nich je „Ochrana“ („*preserving*“). Van Matre přirovnává Zemi k bádce plné života, jejímiž nejnebezpečnějšími pasažéry jsme my, lidé. „*Proto je třeba studenty především naučit, jak Země funguje, aby dokázali sladit své jednání s hlavními ekologickými zákony.*“ (Činčera, 2007, s. 32 – 33).

Druhým východiskem a zároveň cílem je akt „utvoření vztahu k planetě Zemi“ („*nurturing*“). Hnutí výchovy o Zemi věří, že „*moudrost je v celkovém pojetí našeho ekologického vztahu k Zemi, v používání obojího, naší hlavy i našeho srdce. Dosáhneme-li jednou tohoto vztahu, tato moudrost nám přinese spokojenost v moderním světě nevídanou.*“ (van Matre, 1999, s. 95). Tento vztah k Zemi se lektoři daného směru snaží vybudovat u těch, kteří ho doposud nepoznali, a zároveň obohatit u těch, kteří ho v sobě chtějí rozvíjet a pravidelně ho obnovovat.

Třetím „Proč“ je vzdělávání lektorů („*training*“). Ideální lektor výchovy o Zemi by měl být environmentálním učitelem („*tím, který pomáhá ostatním Zemi porozumět, ocenit ji a změnit se*“), vzorem pro ostatní („*ve formování dobrých environmentálních návyků a opouštění těch špatných*“ i ochráncem („*člověk, který chce veřejně bránit jiný život, jež se nedokáže bránit sám*“). (van Matre, 1999, s. 101).

Tři „Co“ reprezentují obsah výchovy o Zemi, který je opět shrnut do tří bodů:

„1. porozumění, 2. cítění a 3. zavádění do života („*processing*“).“ „Porozumění“ v tomto kontextu znamená porozumění základním ekologickým procesům probíhajícím na planetě Zemi. Van Matre mezi nejdůležitější z nich řadí ***tok energie***, kde zdůrazňuje sluneční energii jako zdroj všeho života na Zemi. Dále sem spadá ***koloběh látek***, které jsou základními stavebními kameny všech živých tvorů, ***vzájemná provázanost života*** a ***stálé změny forem***, ke kterým dochází v procesu adaptace na měnící se prostředí (Činčera, 2007, s. 33).

Cílem „cítění“ je vypěstovat u lidí „*hluboké a trvalé emocionální spojení se Zemí a jejím životem*“ (van Matre, 1999, s. 120). Od počátku bylo van Matremu jasné, že pokud chce přimět lidi, aby se chovali k Zemi „hezky“, musí si k ní vytvořit vztah. Až po mnoha letech praxe došel k definici přesných pocitů a postojů, které by měla výchova o Zemi v lidech vyvolat a uchovat. Jsou jimi ***radost z kontaktu s prvky života, příbuzenství se všemi živými formami, úcta k přírodním společenstvím a láska k Zemi.***

Cílem „zavádění do života“ je „*pomáhat lidem změnit způsob života, jakým žijí na Zemi*“ (van Matre, 2007, s. 131). „Porozumění“ a „cítění“ není dostatečné, pokud je lidé nezařadí i do svého běžného života. Toto „zavádění do života“ má čtyři části, na které je potřeba se soustředit. Jako první vypichuje van Matre ***internalizaci porozumění, jak funguje život na Zemi***, a poukazuje na fakt, že většina lidí žijících ve městech postupně zapomíná na to, jak je jejich život spojen s již zmíněnými ekologickými procesy. Toto zapomnění ilustruje na příkladu jídla, které už nebereme jako plody a dary Země, ale jako něco samozřejmého, co existuje přednostně pro naši potřebu. Druhou částí „zavádění do života“ je ***zvyšování citění k Zemi a její život***, které vede k budování hodnotové orientace pomocí přímého kontaktu s přírodou (Činčera, 2007, s. 34). Tyto hodnoty se podle van Matreho nemohou zrodit pomocí diskusních technik, často používaných v environmentální výchově, ale skrze zkušenost v přírodním prostředí. Dále k „zavádění“ patří ***umění harmoničtějšího životního stylu***, který se vyvíjí po celý náš život. Klíčem k tomuto kroku je rozpoznání našich každodenních zvyků a vůle změnit je tak, aby byly šetrnější k životnímu prostředí. Poslední částí „zavádění“ je takzvané „zapojení do environmentálního plánování a jednání“. Van Matre zde doporučuje „*spíše pozvolné rozšíření vlastních nově získaných environmentálních návyků do okolí prostřednictvím sdílení*“ (Činčera, 2007, s. 34).

2.4.2.3 Metodika výchovy o Zemi

Základní metodickou jednotkou výchovy o Zemi je několikadenní pobytový program. Tyto programy se vytvářejí jako komplexní celek splňující dopředu vytyčené cíle, a tak jejich vývoj mnohdy trvá i několik let. Důsledkem je, že v současné době je nabízeno asi jen pět programů a zhruba stejný počet je i vyvíjen (Činčera, 2007, s. 34).

Metodika programů je často propracována do nejmenších detailů. „*Lektoři jsou velmi podrobně školeni, pravidla existují i pro způsob oblečení lektorů, orientační odpovědi na jednotlivé otázky k programům i návody, jak se některým odpovědím vyhnout*“ (Činčera, 2007, s. 34).

2.5 *Evaluace programů environmentální výchovy*

Obě výše nastíněné metodiky, metodika globální výchovy a výchovy o Zemi, jsou zatím jen částečně implementovány v programech environmentální výchovy a osvěty v České republice. S tím souvisí i menší rozšířenost praxe evaluace tohoto typu programů.

Aby byla samotná evaluace úspěšná, musí hodnocený program splňovat určité podmínky. Důležité je, aby měl jasně vymezené cíle podle metody SMART. Další podmínkou úspěšné evaluace je, aby bylo vůbec možné měření provést. Kvůli tomuto kritériu vypadává z možnosti evaluace řada programů, jako jsou například akce pro veřejnost, které mívají většinou moc obecně vymezené cíle.

V případě, že program splňuje podmínku dobře vymezených cílů, je pak úkolem evaluátora, aby zvolil vhodnou formu jeho evaluace. Ta by měla z cílů programu vycházet. Forma evaluace může být buď kvalitativní či kvantitativní. Pro propracovanější evaluaci je možné i tyto dva přístupy kombinovat, takzvaně triangulovat.

Patton charakterizuje evaluaci jako „*proces, který kriticky analyzuje určitý program. Tento proces zahrnuje sběr a analýzu informací o aktivitách, charakteristice a výstupech programu. Účelem evaluace je vynést soudy o programu, vylepšit jeho efektivitu a/nebo informovat o rozhodnutích týkajících se programu.*“ (Patton, 1987)

K takovéto kritické analýze je třeba přistupovat systematicky. Jedním ze systémů, který se zabývá evaluací environmentálních programů, je internetová stránka MEERA. „*Při evaluaci se můžeme řídit různými modely, podle toho na co se zaměřujeme.*“ (Horáková, 2009, s. 11). Evaluační model, který uvádí MEERA je jednoduchý a srozumitelný. Navíc by ho mohl použít jako návod kdokoliv, kdo by se rozhodl evaluaci provést.

3 Empirická část

3.1 Popis programu Kurzů globální výchovy

Kurz globální výchovy probíhá od roku 2000 na Technické univerzitě v Liberci (TUL). Od roku 2003 fungoval několik let na základě spolupráce TUL a Junáka (Svaz skautů a skautek České republiky). Kořeny kurzu bychom mohli hledat v Prázdninových kurzech Brontosaura Prahy 7. V průběhu let kurz vystřídal několik pobytových míst, jako například Mariánskohorské boudy a Oldřichov v Hájích v Jizerských horách či Horní Žďár v Podkrkonoší. Od roku 2007 probíhají každé léto kurzy dva; ty se v několika ohledech liší. Kurz probíhající na Mariánskohorských boudách v Jizerských horách je více ovlivněn metodikou Prázdninové školy Lipnice (PŠL)¹ a probíhá ve skromnějších podmínkách horské boudy. Účastní se ho většinou skauti, lektoři středisek ekologické výchovy a další zájemci včetně studentů pedagogiky volného času.

Tato evaluace je zaměřena na Kurz globální výchovy, který od roku 2007 každoročně probíhá v Horním Žďáru v Podkrkonoší. Tento kurz se vyznačuje tím, že je více ovlivněn metodikou výchovy o Zemi a metodikou „Projekt dobrodružství“² („*Project adventure*“). Kurz probíhá v budově bývalé školy, což přispívá k poněkud většímu komfortu (oproti kurzu prvnímu). Ve složení účastníků kurzu tvoří studenti pedagogiky volného času většinou početnou skupinu. Kurz čerpá z řady inspiračních zdrojů. Kromě již popsané globální výchovy a výchovy o Zemi vychází z teorie pedagogického konstruktivismu, prožitkové (zážitkové) pedagogiky, teorie simulačních her, fenomenologie, skautské výchovné metody, metodik pro evaluaci programů i z dalších zdrojů (<http://orbiskaktus.cz/inspiracni-zdroje-hlavni-vychodiska-kurzu>).

Obecným cílem kurzu je environmentální výchova. Každým rokem se kurz snaží více či méně zaměřit na jeden z níže popsaných výchovně-vzdělávacích cílů. U účastníků se snaží prohloubit jejich environmentální senzitivitu³, tedy pomocí jednotlivých aktivit posílit jejich kladný vztah k přírodě. Jiné typy aktivit, jako například simulační hry⁴, mohou mít za cíl posílit vnitřní ohnisko vlivu⁵ účastníků, jinými slovy ovlivnit účastníkův postoj k možnosti ovlivnění vnějších věcí, které se dějí například v jeho bezprostředním okolí.

Dále je tu snaha pomocí informací nabytých v průběhu kurzu změnit účastníkovu dlouhodobé spotřebitelské chování tak, aby více přemýšlel o ekologických, ale i sociálních dopadech svého spotřebitelského chování.

Celý kurz je zářmován do legendy o Univerzitě profesora Kaktuse. Toto rámování se projevuje v několika fázích kurzu. Na začátku kurzu se z účastníků stávají studenti univerzity a jejich příchod na středisko se odehrává formou scénky na studijním oddělení, kde mají za úkol se zapsat do svého prvního ročníku studia. V průběhu kurzu pak absolvují různé předměty (jednotlivé aktivity), které lze rozdělit do tří tematických celků (viz kapitola 1.1.3). Celé studium je rozděleno do tří trimestrů, právě podle uvedených tří tematických celků. Na konci každého trimestru následuje jeho ukončující rituál, kterého se účastní studijní oddělení i profesorský sbor (členové organizačního týmu). Dále se toto rámování projevuje v kurzovních novinách, vycházejících každý den ráno. Závěrečný ceremoniál kurzu se opět nese v duchu univerzitního prostředí. Opět vystupují jednotliví profesori, slečny ze studijního oddělení a studenti, které čeká jejich promoce. Celá myšlenka Univerzity profesora Kaktuse je poněkud absurdní a podle toho vypadají i hábity profesorů a chování studijního oddělení. Protože tato myšlenka vznikla již před několika lety, je tak propracovaná, že se v ní někteří noví členové organizačního týmu ani nejsou schopni orientovat. To však není na škodu a svým způsobem to dodává tomuto druhu zářmování jisté kouzlo.

Tempo kurzu je poměrně rychlé, během dne probíhá průměrně 6 aktivit. Každý den se začíná veselou rozcvičkou kolem půl osmé ráno a večer program končí vždy mezi devátou a jedenáctou hodinou. Mezi jednotlivými aktivitami přes den jsou pauzy dlouhé maximálně půl hodiny. Po obědě bývá polední klid, jehož trvání nepřesahuje dobu jedné hodiny. V deseti dnech kurzu proběhlo tento rok 26 aktivit trvajících 0,5 – 2 hodiny a 11 aktivit trvajících mezi 2 – 4 hodinami. Jedna aktivita probíhala přes jeden celý den (cca 6 hodin) a nejdelší aktivita kurzu trvala celých 24 hodin.

3.1.1 Cíle kurzu

Cíle kurzu se opírají o tři obecné roviny cílů. Je to rovina individuálních cílů, skupinových cílů a kurikulárních cílů. Pod názvem „individuální cíle“ si v tomto případě můžeme

představit očekávání účastníků či organizátorů akce. Pro tým instruktorů je velice užitečné dopředu zjistit s jakými cíli a záměry účastníci na akci jedou. Zjišťováním individuálních cílů účastníků se dále zabývá evaluační část práce.

Skupinové cíle mohou být jak charakteru behaviorálního (dovednostního), tak charakteru akademického (znalostního). Mezi skupinové cíle může například patřit jak zlepšení dovednosti spolupráce ve skupině, tak i pochopení konkrétních ekologických principů účastníky kurzu. „*Celá skupina například potřebuje porozumět konceptu oxidace a redukce a potřebuje lépe rozvinout svoje schopnosti naslouchat.*“ (Hentonová, 1996).

Kurikulární cíle pak vyjadřují to, čím a jak chce organizátor účastníky ovlivnit. Tato rovina lze dále dělit na tři podroviny: *Znalosti a porozumění*, *Postoje a hodnoty* a *Dovednosti a jednání*. Kurikulární rovina je tedy v našem případě vyjádřena cíli a výstupy kurzu, které jsou dále rozděleny do čtyř oddílů podle toho, v jaké rovině se měly projevit. Jsou jimi spokojenost, učení, chování a skupinová dynamika. K ovlivnění účastníka dochází ve chvíli, kdy se působí na jeho spokojenost a učení. „*Pokud se účastník na kurzu cítí dobře, je pravděpodobnější, že bude otevřenější k učení ve formě získávání porozumění, znalostí a dovedností*“ (Horáková, 2009). V ideálním případě se díky učení změní i chování účastníka po kurzu.

Dále uvádím tabulku evaluačního rámce kurzu (Tab. 1) s jednotlivými oblastmi cílů, konkrétními výstupy cílů, jejich indikátory, zvolenými metodami evaluace a konkrétními použitými evaluačními otázkami (tak jak byly stanoveny před kurzem).

Tabulka 1: Evaluačního rámec kurzu

Výstupy	Indikátory	Metody evaluace	Použité otázky
Spokojenost			
Kurz naplnil očekávání účastníků.	C1: 80% účastníků či více hodnotí kurz jako zdařilý a lepší ve všech sledovaných kritériích.	Rozhovory.	
Učení			
Účastníci po ukončení kurzu uvedou příklady využití EV ve své praxi (tábory, DDM, ŠD, Junák).	C2: 80% účastníků uvede jeden příklad využití EV ve své praxi.	Rozhovory	Mohl/a bys popsat, jak bys mohl využít nějakou z aktivit kurzu ve své praxi?
Účastníci po ukončení kurzu zvýší svoji environmentální senzitivitu oproti stavu před kurzem.	C3: U nejméně pěti účastníků dojde ke zvýšení environmentální senzitivity.	Rozhovory, OKOV.	
Účastníci v průběhu programu uvedou příklady toho, jak svým jednáním ovlivňují globální problémy.	C4: 80% účastníků uvede souvislost mezi svým jednáním a deštnými pralesy.	Debriefing po programu „Pralesy“.	
Účastníci reflektují změnu svých konceptů ve sledovaných tématech.	C5: 70% zmíní v OKOVech alespoň jednou uvědomění nových souvislostí, nový pohled na téma krásy, provázanosti a pomoci.	OKOV.	Kvalitativní analýza.
Transfer			

Účastníci s několikaměsíčním odstupem od kurzu při nakupování preferují výrobky s nízkou ekologickou stopou.	C6: Statisticky se zvýší počet respondentů, kteří uvedou, že nakupují výrobky s ekoznačkou či regionální často a více oproti stavu před programem.	Rozhovory.	Jak často jsi si za poslední měsíc koupil/a výrobky, které měly ekoznačku / bio / fair trade / regionální výrobky?
Účastníci s několikaměsíčním odstupem od kurzu ve svém prostředí uvedou program dobře podle převzaté metodiky (80%).	C7: 80% účastníků uvede v rámci praxe některou z aktivit z kurzu.	Rozhovory, portfolia z praxe.	Plánujete uvést nějaký program s metodikou UPK ve vaší praxi?
Účastníci s ročním odstupem od kurzu ve své výchovné práci zrealizují vlastní komplexní program EV podle metodiky UPK či jiné relevantní metodiky.	C8: Během následujícího roku 10% účastníků zrealizuje program vycházející z UPK.	Portfolia z praxe.	
Skupinová dynamika			
Skupina projde během kurzu všemi fázemi vývoje skupiny od normování až po ukončování.	C9: Program bude veden takovým způsobem, aby skupina měla možnost projít všemi fázemi vývoje podle Tuckmana.	Pozorování, rozhovory	Jak jsi vnímal/a vývoj skupiny účastníků v průběhu kurzu?

Seznam zkratek k Tab. 1:

EV = Environmentální výchova

OKOV = Písemná reflexe účastníků vyplněná během kurzu: *Ohlédnutí, Konfrontace s tezí, Vyrovnání*

UPK = Univerzita Profesora Kaktuse

DDM = Domov dětí a mládeže

ŠD = Školní družina

Ne všechny cíle kurzu se vždy podaří naplnit. Je ale důležité si je vymezit, aby realizační tým věděl, k čemu vlastně celý kurz směřuje.

3.1.2 Prostředí a skupina

Kurz Orbis Kaktus 2010 se konal 20. - 29. 8. 2010 v příjemném přírodním prostředí podkrkonošské vesnice Horní Žďár. Zázemím zde pro nás byla budova bývalé školy, pronajímaná organizací Brontosaurus Praha 7. Podmínky ubytování byly poměrně prosté. K dispozici byly suché záchody, jedna teplá sprcha a spaní bylo zajištěno v jedné společné místnosti ve spacácích na karimatkách. Programy se konaly buď uvnitř, nebo v blízkosti střediska. Další sportovní i jiné aktivity probíhaly na okolních loukách a v lesích.

Skupina se tento rok skládala pouze ze 12 účastníků, z nichž bylo 8 žen a 4 muži. Průměrný věk účastníků byl 23 let. Z hlediska zaměření účastníků bylo složení skupiny více heterogenní než dříve. Oproti minulým ročníkům, kdy mezi účastníky převládali studenti Pedagogiky volného času, zde těchto studentů byla polovina (dva studenti dálkového a čtyři studenti prezenčního studia oboru Pedagogika volného času). Dále se zúčastnili čtyři studenti oboru Specializace v pedagogice na Technické Univerzitě v Liberci a dvě lektorky z Ekocentra Oucmanice v Pardubickém kraji.

3.1.3 Popis jednotlivých tematických celků

Tematické celky tvoří již nastíněnou rovinu kurikulárních cílů. Skládají se z podtémat a následně z komplexu provázaných aktivit. Každý tematický celek vychází z určité teze – určitého náhledu na svět a našeho místa v něm. Teze je prostřednictvím dílčích témat zobrazována z různých stran. Aktivity v rámci jednoho tematického celku jsou řazeny podle modelu E-U-R⁶ (*Evokace – Uvědomování si významu – Reflexe*). Studenti se na závěr vyslovují k tezi jako k celku v ritualizované zkoušce „OKOV“⁷ – *Ohlédnutí, Konfrontace s tezí, Vyrovnání*.

Tematický celek: *Krása a hodnota přírody*

Tento celek se skládá z pěti částí, z nichž každá spadá pod jednu část modelu E-U-R. Jako *Evokace* tématu zde měl posloužit program *Magické místo*. (Názvy programů uvádíme v závorce za názvy témat.)

V průběhu fáze *Uvědomování si významu* měli účastníci možnost podívat se na krajinu kolem sebe jinýma očima díky programům *Procházky po Zemi* a *Environmentální interpretace*. Celý blok účastníci reflektovali v rámci psaní „závěrečné zkoušky prvního trimestru“, tedy písemné reflexe zvané OKOV.

Téma: *Evokace hodnoty (Magické místo)*

Aktivita z dílny Institutu pro výchovu o Zemi se zaměřuje na zklidnění myšlenek a vnímání konkrétního přírodního místa, které si měli účastníci možnost sami vybrat v okolní krajině. Své pocity mohli účastníci vyjadřovat na barevné lístečky. Aktivita proběhla během kurzu dvakrát.

Téma: *Ostření smyslů (Procházky po Zemi)*

Cílem této aktivity bylo naučit účastníky vnímat přírodu všemi smysly a rozvinout jejich environmentální senzitivitu. Účastníci se během aktivity měli možnost zaposlouchat do zvuků lesa, poznat jaký je les na dotek, přivonět si k němu. Celá aktivita byla rámována legendou o Skřítcích Liliputech, za kterými se skupina vydala na návštěvu do jejich království.

Téma: *Hodnota krajiny (Environmentální interpretace⁸)*

Jednodenní výlet s přespáním v přírodě, při kterém byli účastníci rozděleni do dvou skupin. Jejich úkolem bylo navštívit určitá místa v okolní krajině a inspirovat se jimi pro tvorbu vlastního programu zaměřeného na interpretaci krajiny.

Téma: *Reflexe (Zkouška, 1. Písemná reflexe)*

Klasické zakončení trimestru na univerzitě Profesora Kaktuse je zářmováno scénkou, ve které jsou organizátoři převlečeni do hábitů a představují učitelský sbor a studijní oddělení. Profesor Kaktus má krátký proslov o uplynulém trimestru, následuje kontrola indexů, zapisování a gratulace učitelského sboru.

Tématický celek: *Pomoc*

Tento tematický celek se zaměřuje na aktivní pomoc světu a jeho problémům. Cílem těchto programů je přesvědčit účastníky o tom, že mají možnost něco ve svém okolí změnit.

Téma: *Evokace (Evokace pomoci)*

Tato diskusní aktivita uvádí účastníky do tematického celku *Pomoci*. Zjišťujeme, co účastníci o daném tématu vědí a jaké jsou jejich názory na možnosti ovlivnění, např. formou brigády či environmentální osvěty. Účastníci hodnotili náročnost a efektivitu jednotlivých typů pomoci životnímu prostředí, každý vytvořil dvojrozměrný graf. Dále měli za úkol společně se domluvit na tom, jak bude vypadat výsledný graf celé skupiny.

Téma: *Odpovědné spotřebitelství (Výzkumné dovednosti)*

Čtyři dny po předchozí aktivitě následovala odpolední aktivita *Výzkumné dovednosti*. Jejím cílem bylo ukázat účastníkům, že si lze vyhledat všechny potřebné informace o konkrétních výrobcích a službách, tj. produktech. Pracovalo se ve třech skupinách, z nichž každá se zaměřila na jiný produkt, např. biopotraviny, fair-trade výrobky či „zelenou úsporám“. Nejdříve si měly skupiny samy určit svoje výzkumné otázky, které chtěly o produktu zjistit. V rámci následující práce s notebookem a tištěnými materiály bylo jejich úkolem si na tyto otázky odpovědět a výsledek výzkumu představit ostatním skupinám formou prezentace. Aktivitě předcházela evokace zaměřená na způsoby vyhledávání informací.

Téma: *Dobrovolná práce (Brigáda)*

Aktivita probíhala jeden celý den. Na programu bylo nošení dřeva a čištění zahrady místního hřbitova od náletových dřevin, tedy společensky prospěšné práce pro danou lokalitu. Cílem tohoto programu bylo uvědomit si, že i člověk sám může přímo pomoci svému okolí nějakou konkrétní aktivitou.

Téma: *Metodika (Metodická okénka, Vlastní programy)*

Metodika kurzu byla účastníkům představena v rámci hodinových metodických bloků, které byly vždy zaměřené na aktivitu uvedenou těsně předtím. Na základě informací získaných z těchto přednášek by měli účastníci být schopni splnit poslední úkol tohoto bloku, jímž byla příprava vlastních účastnických programů. V menších skupinách měli několik hodin na přípravu vybraných programů podle dané metodiky. Druhý den tyto programy uvedli.

Téma: *Reflexe (Zkouška, 2. Písemná reflexe)*

Tato druhá písemná reflexe probíhá naprosto stejným způsobem jako ta po prvním tematickém celku.

Tématický celek: *Provázanost*

Tento tematický celek se zaměřuje na uvědomění si naší provázanosti s okolním světem ze všech možných pohledů.

Téma: *Evokace (Hra pánevní kosti)*

Cílem této aktivity bylo evokovat účastníkům téma provázanosti. Hra názorně ukazuje způsob, jakým se dá přemýšlet nad obecnými pojmy a jak lze mezi těmito pojmy hledat hlubší souvislosti a vztahy.

Téma: *Ekologické principy (Pojmové cesty)*

Tato aktivita opět vychází z metodiky Výchovy o Zemi. V originálním znění je aktivita cílena na žáky 1. stupně ZŠ a jejím cílem je přiblížit účastníkům vždy jeden konkrétní ekologický princip. My jsme hru uvedli proto, aby si účastníci vyzkoušeli další aktivitu dané metodiky. Hra je vedena podle modelu IAA⁹.

Téma: Příroda a společnost (Rybí břehy, Pralesy)

Na kurzu byly uvedeny dvě simulační hry, které byly obě zaměřené na využívání přírodních zdrojů. Hra rybí břehy poukazuje na problém lidské chamtivosti a nedostatek schopnosti předvídat budoucí situace. Cílem této hry bylo, aby na jejím konci účastníci vlastními slovy vyjádřili shody a rozpory zájmů mezi sociální, ekonomickou a environmentální sférou a formulovali zásady udržitelného podnikání.

Ve hře Pralesy jsou účastníci rozděleni do skupin, které mají nějaký konkrétní vztah k deštnému pralesu (např. indiáni, těžařské firmy, ekologické společnosti). V průběhu hry se každá skupina snaží dosáhnout svého konkrétního cíle, který se samozřejmě často dosti liší od cílů jiných skupin. Hru dokresluje atmosféra přítomných a zapálených svíček, tvořících čtvercovou síť ve středu hrací místnosti. Tato síť představuje jeden konkrétní prales v Jižní Americe. Po každém kole jsou některé jeho stromy (svíčky) pokáceny (sfouknuty), některé zůstávají stát na svém místě a někde jsou vysázeny stromky nové. Cílem hry bylo, aby si účastníci dokázali uvědomit provázanost mezi naším životem a životem pralesa a aby tuto uvedli konkrétní příklady toho, jak svým běžným chováním ovlivňují stav tropických pralesů.

Téma: Životní cyklus výrobku (Džíny)

Diskusní aktivita z metodiky Společnosti pro fairtrade¹⁰. Účastníci se během dílny seznamují s informacemi o výrobě a dovozu oblečení z asijských zemí. Mají možnost diskutovat o tématu i vžít se na chvíli do role dělnice ve východoasijské továrně, kde se nedodržují základní lidská práva. Aktivita by měla vést účastníky k zamyšlení se nad problematikou, uvědomění si provázanosti výrobku a jeho sociálních dopadů a toho, co nás ovlivňuje při nákupu oblečení.

Téma: Časová provázanost (Tančírna)

Emotivně laděný program původně z dílny PŠL. Účastníci si vylosovali určitou roli a byl jim přiřazen příslušný dobový kostým, který jim pomohl se do role vžít. Skupina pak společně, za znění dobové hudby, prochází jednotlivými obdobími české historie 20. století. Instruktoři vstupují do děje v roli herců a hrají zde krátké scénky, které připomínají jednotlivé události v naší historii. Po skončení této celovečerní aktivity následoval společný debriefing, kdy měli účastníci možnost vyjádřit své pocity právě prožitého. Výstupem bylo, aby účastníci v reflexi vyjádřili nové uvědomění související s tématem

hry a reflektovali souvislost mezi problémy, kterým čelili jejich rodiče a prarodiče, a problémy, kterým musí čelit oni sami.

Téma: *Reflexe (Tibetské místo)*

Poslední písemná reflexe proběhla v rámci aktivity *Tibetské místo* (opět inspirováno stejnojmenným programem PŠL). Účastníci byli postupně buzeni v brzkých ranních hodinách a odvedeni po jednom do starého kostela nedaleko základny. V kostele jim byl osobou v kápi mlčky předán svitek, který obsahoval instrukce, poslední OKOV a čistý papír na vyjádření se ke kurzu jako celku. Tímto byla účastníkům dána možnost odejít kamkoliv do okolí na několik hodin a v klidu si o samotě utříbit své zážitky z posledního trimestru i celého kurzu.

Plánovaný a realizovaný scénář je uveden formou tabulky v Příloze č. 1. Ke změnám v průběhu programu došlo hlavně kvůli nepřízni počasí ke konci kurzu.

3.1.4 Rovina skupiny

Jak už jsem nastínila v Kapitole 1.1, metodika práce se skupinou na kurzu vychází z metodiky Projektu dobrodružství (*Project adventure*). V této práci je důležité myslet především na vývoj skupiny v průběhu kurzu, jímž se zabývá psychologická disciplína zvaná „skupinová dynamika“. „*Podstatné je, že při naplňování skupinových cílů musí učitel respektovat vývojovou fázi skupiny a volit vhodné prostředky pro pomoc skupině dostat se na vyšší úroveň*“ (Činčera, 2007).

Ve skupinové dynamice rozlišujeme několik vývojových fází skupiny, kterými skupina postupně prochází. Během těchto fází se mění i vztah lektorů ke skupině a jejich role. Model vývoje skupiny, z kterého vychází i náš kurz, je podle Tuckmana (Schoel, 2002).

Tuckman vývoj skupiny rozděluje do čtyř základních fází. Ve fázi *Formování*, která se v našem případě odehrává první dny kurzu, je skupina nejistá. Účastníci se neznají, a tak je třeba zařadit seznamovací a rozehrávací hry. Později skupina vytvoří a schválí společnou dohodu, kterou se zaváže k určitým společným pravidlům. Role instruktora je dominantní. Instruktor zadává skupině úkoly, které má skupina možnost splnit. Ve fázi *Bouření* roste ve

skupině napětí, a proto je třeba zařazovat hry na posílení důvěry a spolupráce ve skupině. Účastníci mají sklony zpochybňovat výkony vedoucích i nabízené aktivity. „*Účastníkům chybí iniciativa, spolupráce je na nízké úrovni*“. (Činčera, 2007). Úkolem instruktora v této fázi je pomoci skupině splnit větší samostatný úkol. U nás na kurzu tento úkol představuje denní putování po okolní krajině zahrnující přespání skupiny v přírodě a návazný úkol na tuto cestu.

Pokud je skupina schopná posunout se z této fáze dál, přechází postupně do fáze *Normování*. V této fázi již mají účastníci ujasněné své role ve skupině, takzvaně „vědí, co mají od koho čekat“. Schopnost spolupráce skupiny je zpravidla na vysoké úrovni a skupina je schopna fungovat jako samostatná jednotka nezávisle na instruktorovi. Doporučuje se postavit skupinu před závěrečný úkol, který by měl prokázat tuto schopnost samostatnosti a kreativity skupiny. V našem případě jde o přípravu a uvedení vybraných typů programů ke konci kurzu.

Poslední fází vývoje skupiny podle Tuckmana je *Transformování*. Činnost skupiny se postupně ukončuje, nálada ve skupině může lehce poklesnout. Účastníci zjišťují, že se budou muset vrátit zpátky do reality. Jistá transformace zde probíhá v tom smyslu, že účastníci mají možnost své zážitky a zkušenosti přenést do svého života a následných aktivit.

3.1.5 Dosavadní evaluace kurzu

Vliv kurzu na jeho účastníky byl nějakým způsobem vyhodnocován již od samého počátku konání kurzu. V prvních letech probíhal formou dotazníků, které účastníci vyplňovali v průběhu kurzu a reflektovali v něm jednotlivé tematické celky. Například v roce 2004 se dotazník zaměřoval na hlavní teze kurzu, jimiž byly:

- 1) *Ohleduplnost, respekt, úcta*
- 2) *Spolubytí*
- 3) *Krása, radost*
- 4) *Soucit.*

U každé teze měli účastníci doplňovat pokračování těchto vět:

Dozvěděl jsem se, že

Uvědomil jsem si, že.....

S mým vlastním životem a jednáním souvisí

Na konci každého semestru měli možnost se vyjádřit k tomu, jak program ovlivnil jejich osobnostní růst, jak obohatil jejich know-how do praxe i do života a zhodnotit kladné a záporné stránky programu. Bodově se hodnotila fyzická a psychická kondice a úroveň prožitku, přínosu a provedení na pětibodové škále. Tyto dotazníky byly pak dále vyhodnocovány. V ostatních letech probíhala evaluace též formou dotazníků, které účastníci vyplňovali v průběhu kurzu.

V roce 2009 byla provedena komplexní kvalitativní evaluace v rámci diplomové práce Ivany Horákové, jejíž práci jsem se inspirovala a též ji zde cituji. Materiály pro její evaluaci kurzu zahrnovaly některé formy, které jsem nevyužila. Jako pretest použila výstupy z aplikace elektronického vzdělávání Moodle před kurzem a dále po kurzu jako posttest. Výstupy z kurzu, které monitorovala, byly: zúčastněné pozorování, písemné a grafické materiály a reflexe účastníků. Dále provedla polostrukturované rozhovory s osmi z dvaceti účastníků, pro jejichž zpracování a interpretaci použila metodu zakotvené teorie. Do evaluace byl zařazen i takzvaný posttest 2, tedy dotazník zaslaný účastníkům e-mailem šest měsíců po konání kurzu.

V mé práci na práci Horákové v podstatě navazuji a to hlavně použitými metodami a do jisté míry i strukturou práce. Provedla jsem polostrukturované rozhovory s deseti účastníky a použila zakotvenou teorii pro kódování a interpretaci těchto rozhovorů. Použila jsem některé otázky do rozhovorů, které mě v práci Horákové zaujaly, jako například otázku, co se účastníkům vybaví jako první vzpomínka na kurz. Samozřejmě jsou zde i odlišnosti. V mém evaluačním výzkumu jsem vypustila pretest a posttest, protože jsem se rozhodla klást větší důraz na rozhovory, kterým přikládám větší vypovídající hodnotu.

Ivana Horáková zjistila, že kurz naplnil většinu svých cílů, které byly brány v potaz při jeho evaluaci. Píše: „*příznivé je to, že s odstupem šesti měsíců většina z dotazovaných účastníků zpracovala zkušenost z kurzu do své praxe...Ovšem ne všechny cíle byly*

naplněny úplně. Zatímco je zřetelné, že v některých oblastech kurz funguje dobře, v jiných má ještě rezervy. Například v oblasti environmentální senzitivity, která je poměrně těžko uchopitelná a vyhodnotitelná, protože závisí na podkladu a vztahu, který si účastník vybudoval již před kurzem.“ (Horáková, 2009, str. 93) Dále se v interpretaci výsledků svého výzkumu vyjadřuje k důležitosti typu motivace, s jakou účastník na kurz jede. Účastníci, kteří nejsou přesvědčeni ekologové, mají potenciál v tom, že kurz může ovlivnit „jejich obecný náhled a postoje k životnímu prostředí.“

3.2 Metodika evaluace

3.2.1 Evaluační otázky

Pojem evaluace můžeme definovat jako „*proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty a ceny zkoumané intervence nebo objektu s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí nebo modifikaci zkoumaného programu nebo objektu na určité úrovni rozhodování*“ (Borg a Gall, 1989, in Hendl, 2008, str. 291). Evaluační výzkum je tedy považován za vědeckou činnost, která má za úkol systematicky aplikovat sociálněvědné výzkumné metody pro hodnocení užitečnosti sociálně intervenčních programů (Rossi a Freeman, in Hendl, 2008, str. 291).

Pro každou evaluaci je zásadní určit si evaluační otázky a v rámci výzkumné práce směřovat k jejich zodpovězení. Evaluační otázky mé práce se kryjí s cíli bakalářské práce:

- 1) Vyhodnotit do jaké míry program naplňuje svoje cíle v rovině znalostí, dovedností a postojů účastníků.
- 2) Vyhodnotit, zda program dlouhodobě ovlivňuje spotřebitelské chování absolventů.
- 3) Vyhodnotit, jakým způsobem účastníci prožívají a interpretují zkušenost kurzu.
- 4) Analyzovat vliv programu na skupinovou dynamiku ve skupině účastníků.

3.2.2 Metody evaluace

K zodpovězení těchto otázek jsem si vybrala tyto metody evaluace:

- 1) Pozorování během kurzu.
- 2) Monitoring výstupů (individuální cíle účastníků).
- 3) Rozhovory s účastníky uskutečněné 3 – 5 měsíců po kurzu.
- 4) Analýza písemných reflexí z kurzu.

Pozorování

Výzkumnou metodu pozorování jsem v rámci této evaluace použila poprvé v životě. Proto bylo nutné nějakým způsobem toto pozorování strukturovat. Před kurzem jsem si tedy vybrala čtyři kategorie, které jsem se v průběhu programu snažila sledovat. Určenými kategoriemi byli: *Skupinová dynamika*, *Nálada ve skupině*, *Konflikty* a *Provedení programu*. Každý den večer jsem si pak zapsala výsledované poznatky z jednotlivých kategorií. Jako největší přínos metody pozorování hodnotím to, že jsem si pravidelně zapisovala postřehy organizačního týmu téměř ke každé provedené aktivitě. Dále jsem pak byla schopna zapsat každý den své názory na právě probíhající fázi vývoje skupiny, tedy oblast vztahující se ke čtvrté evaluační otázce. Ostatní kategorie buď nebyly dobře určeny, nebo se až moc prolínaly s kategorií skupinové dynamiky. Výsledkem bylo, že jsem k nim celkově neudělala za celý kurz dost poznámek na to, aby se zde dala sledovat nějaká kontinuita, či z nich cokoliv vyvozovat.

Monitoring výstupů

Účastníci měli za úkol poslat popis svých individuálních cílů organizačnímu týmu již před kurzem. Cílem tohoto úkolu bylo jednak, abychom si jako tým mohli udělat obrázek o našich účastnících, ale také pomoci účastníkům určit si své cíle, a tak jim pomoci k nim během kurzu směřovat.

Rozhovory

Hlavní těžiště mé evaluační práce je jednoznačně v interpretaci rozhovorů s účastníky. Tyto rozhovory byly provedeny mezi 29. 11. 2010 a 10. 2. 2011. Abych byla schopna vyhodnotit většinu daných cílů kurzu vybrala jsem formu strukturovaných rozhovorů, které

jsem uskutečnila se všemi 12 účastníky kurzu. Pro větší variabilitu dat jsem použila dvě různé metody rozhovorů. Kromě individuálních rozhovorů, které jsem uskutečnila se sedmi účastníky kurzu, byla s pěti zbývajících účastníky vyzkoušena metoda ohniskové skupiny podle Pattona (Patton, 2002, str. 385 – 390). Otázky, které jsem účastníkům v rozhovorech kladla, vycházely z evaluačního rámce kurzu. Aby rozhovory netrvaly déle než jednu hodinu, musely být některé plánované otázky z rozhovorů vypuštěny. Přehled otázek pro individuální rozhovory i ohniskovou skupinu najdete v příloze č. 2.

První čtyři rozhovory jsem nahrávala na starý magnetický diktafon, poté jsem začala používat nový elektronický diktafon z důvodu rychlejšího přepisu dat. Pro evaluaci kurzu jsem nakonec využila 10 z 12 uskutečněných rozhovorů z důvodu špatné kvality nahrávky dvou individuálních rozhovorů. Rozhory se zbývajících deseti účastníky se všechny uskutečnily v jim blízkém a pohodlném prostředí. Dva byly nahrány v ekocentru Oucmanice v Pardubické kraji.

Zbytek rozhovorů kromě jednoho byl nahrán v Liberci, jeden na kolejích TUL Harcov, ohnisková skupina a jeden individuální rozhovor byly uskutečněny v Liberecké čajovně 82 vůní. Jeden rozhovor byl uskutečněn přes internet pomocí programu Skype z důvodu vzdáleného bydliště účastnice. Prezентaci výsledků a jejich interpretace byla tedy provedena na základě těchto uskutečněných rozhovorů s deseti účastníky kurzu, z nichž čtyři byli muži a šest žen.

Rozhovory byly následně přepsány do počítače technikou takzvané doslovné transkripce (Hendl, 2008, s. 211). Dále byla data analyzována a kódována metodou zakotvené teorie (Hendl, 2008, s. 243 – 260). Za pomoci vedoucího byly určeny vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.

Všechna jména respondentů, kteří jsou citováni ve výsledcích, byla změněna.

Analýza písemných reflexí z kurzu (OKOVů)

V průběhu kurzu jsem shromáždila od každého účastníka jeho vyplněné písemné reflexe vztahující se k jednotlivým tematickým celkům. Otázky v nich položené se zaměřovaly na spokojenost účastníka s tematickým celkem, jeho metodický přínos i do jaké míry tematický celek ovlivnil účastnickovy názory na problematiku. Každý dotazník obsahoval i část, ve které účastníci hodnotili tyto oblasti na stupnici 1 – 5 bodů. Slovní hodnocení jsem

přepsala do elektronické formy a kódovala stejným způsobem jako přepis rozhovorů. Vzniklé kategorie a koncepty z obou metod jsem spojila. V OKOVEch se vyskytly nové jednotky významu i koncepty, které bylo možno přiřadit do kategorií *Strategie*, *Spokojenost Učení* i *Transfer*, které vznikly při kódování rozhovorů. Vzorový OKOV najdete v příloze č. 3.

3.3 *Prezentace výsledků*

V této kapitole budou po představení zkoumané skupiny účastníků vyhodnoceny čtyři hlavní evaluační otázky této práce. Jednotlivým otázkám, respektive četnosti jednotlivých odpovědí na ně, bude přisouzena přibližná statistickou váha a na příkladech jednotlivých odpovědí, které považuji za zajímavé, ukáži různorodost spektra skupiny i náhledu účastníků na stejnou otázku, případně problém. Každá otázka je uvedena skupinou indikátorů, které danou otázku specifikují. Ve vlastním hodnocení uvádím, zda a do jaké míry byl daný cíl naplněn.

Pokud se k danému cíli přímo váže nějaká z kategorií, které vzešly jako výsledek analýzy rozhovorů a písemných reflexí z kurzu, představuji tyto kategorie hned po vyhodnocení daného cíle.

3.3.1 Evaluační otázka č. 1

Otázka:

Vyhodnotit do jaké míry program naplňuje cíle v rovině znalostí, dovedností a postojů.

Použité metody:

Rozhovory, písemné reflexe, pozorování.

Indikátory cílů:

C2: 80% účastníků uvede jeden příklad využití EV ve své praxi.

V rozhovorech se k tomuto tématu vyjádřilo 9 z 10 účastníků, šest uvedlo konkrétní příklady využití EV ve své praxi a tři tyto příklady neuvedli. Lze tedy říci, že C2 byl tedy splněn částečně.

C3: U nejméně pěti účastníků dojde ke zvýšení environmentální senzitivity.

K tématu environmentální senzitivity se v rámci rozhovorů a písemných reflexí celkově vyjádřilo 10 z 12 účastníků. Ke zvýšení environmentální senzitivity prokazatelně došlo u tří účastníků. C3 tedy nebyl zcela naplněn. Pro ilustraci zde uvádím úryvky jejich písemných reflexí, které se tohoto tématu týkaly:

„Naučila jsem se víc přírodu pozorovat, vnímat, slyšet, ale i cítit.“

„V průběhu těchto aktivit jsem vnímala přírodu trochu jinak než dříve. Více jsem se nad přírodou zamýšlela. Zjistila jsem, že mě může příroda vždy něčím překvapit a něco nového naučit. Díky těmto programům jsem si začala v přírodě všimnout i maličkostí.“

„Uvědomil jsem si, že krásy a hodnoty přírody se u mě dají poznávat a uvědomovat si pouze, když si je mohu v klidu projít (zamyslet, osahat, očichat, přemýšlet, pomáhat, provozovat...). Pouze když mám na to čas a nejsem v časové tísní.“

U dalších dvou účastníků nelze přímo tvrdit, že by došlo ke zvýšení environmentální senzitivity, obě ale uvádějí ve svých reflexích připomenutí si krásy přírody.

„Rozhodně jsem měla opět možnost si uvědomit, jak je stvořená příroda nádherná.“

„Svoje názory na přírodu jsem nezměnila, ale připomněla si její krásu a možnosti, na které při shonu ve svém životě často zapomínám.“

Tři další účastníci se v písemných reflexích v souvislosti s tímto tématem zamýšleli nad důležitostmi budování vztahu k přírodě, zejména v raném dětském věku.

„spíš je to hodně o tom vztahu toho člověka k té přírodě. Aby třeba ty děti, což si myslím, že v dnešní době je hodně důležitý, nebo takový docela alarmující, že ty děti prostě k té přírodě vůbec žádné vztah nemají. A že kolikrát ani takový ty základní normální běžný věci oni jako jsou z toho úplně to. Takže třeba umět se jako nějak chovat v ní a nějak ji přijímat no.“

„ale že by bylo dobrý třeba pro, nebo že má smysl, třeba pro děti z Prahy, nebo z velkých měst, který žijou pořád ve městě, v umělém prostředí, prostě je čas od času vytáhnout prostě do toho lesa.“

„Sama se „snažím“ svět kolem sebe vnímat co nejvíce otevřenými smysly. Co jsem se spíše dozvěděla, bylo to, že můj postoj nesdílí řada mých vrstevníků, což je škoda. Proto si myslím, že zaváděním „žlutých“ programů již v předškolním roce se dá těmto lhostejným nebo spíše neprosvětleným přístupům zabránit.“

C4: 80% účastníků uvede souvislost mezi svým jednáním a deštnými pralesy.

Tento cíl jsem vyhodnotila pomocí výsledků mého pozorování. Toto téma se objevilo jak v debriefingu po aktivitě Džíny, tak v debriefingu po aktivitě Pralesy. Účastníci doplňovali své příklady souvislostí mezi nimi a globálními problémy do speciální myšlenkové mapy. Celkem je napadlo 9 souvislostí na lokální úrovni a 10 souvislostí na globální úrovni. To tedy znamená dohromady 19 souvislostí na 12 účastníků. Protože jsem si nestihla zapsat, zda každý účastník řekl alespoň jednu souvislost, nelze s jistotou tvrdit, že C4 byl zcela naplněn. Je to ale velmi pravděpodobné.

C5: 70% zmíní v OKOVEch alespoň jednou uvědomění nových souvislostí, nový pohled na téma krásy, provázanosti a pomoci.

V OKOVEch se o těchto faktorech zmínilo 9 účastníků z 12. C5 tedy byl zcela naplněn.

Těchto devět účastníků se k tomuto tématu vyjádřilo pomocí 11 významových jednotek. Dvě významové jednotky se týkaly tématu krásy a hodnoty přírody, další dvě tématu pomoci a zbylých sedm tématu provázanosti. Přehled je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2 – Uvědomění si nových souvislostí, nový pohled na téma krásy, provázanosti a pomoci.

Krása a hodnota přírody	Pomoc	Provázanost
<p><i>Uvědomil jsem si, že krásy a hodnoty přírody se u mě dají poznávat a uvědomovat si pouze, když si je mohu v klidu projít (zamyslet, osahat, očichat, přemýšlet, pomáhat, provozovat...).</i></p> <p><i>Pouze když mám na to čas a nejsem v časové tísní.</i></p> <p><i>Názory se moc nezměnily, ale rozšířily se a více jsem o nich (v některých případech) přemýšlel. Zkušenost – určitě nová, ale odnesl jsem si pouze ty zkušenosti, u kterých jsem měl čas přemýšlet.</i></p>	<p><i>Uvědomila jsem si, že by člověk měl jít víc pod povrch. Chtěla bych se v budoucnu více zapojit. Rozšířila jsem si pohled na věc.</i></p> <p><i>Dozvěděl jsem se hodně o nových stylech (Fair trade, Zelená úsporám, Bio). Nové pohledy, zamyšlení nad danou problematikou. Přiznávám, že jsem se dosud těmito tématy nezabýval, ale po tomto kurzu se na některých tématech pozastavím a podívám se na ně blíže. Zelená úsporám a Fair trade mě zaujaly, jelikož jsme letos zateplili dům bez dotací a Fair trade jsem dosud neznal.</i></p>	<p><i>„Uvědomil jsem si větší provázanost a souvislosti věcí, o kterých jsem předtím nevěděl.“</i></p> <p><i>„Uvědomila, nebo spíš připomněla jsem si spoustu zajímavých věcí, které mi lépe pomohly pochopit některé věci, které se na světě dějí, od vyrábění oblečení v Bangladéši až po kácení deštných pralesů. „</i></p> <p><i>„Názory se trochu prohloubily – ohledně minulosti, pralesů, dřínů i ryb – myslím, že mnohem více teď budu řešit, co si kupuji a co tím podporuji.“</i></p> <p><i>„Uvědomila jsem si, že je jasné, že ovlivňujeme nejen naše okolí, ale i vzdálenější světy...“</i></p> <p><i>„Uvědomila jsem si, že bych měla být ráda za to, kde žiju a za to, jaké mám možnosti. Neumím si představit např. život v pralese, nebo práci v továrně na dřínů.“</i></p> <p><i>„...deštný prales, který mi pomohl alespoň trochu pochopit složitost a pohnutky ke kácení stromů.“</i></p> <p><i>„Z hlediska výběru nějaké z cest, mě hodně oslovila aktivita Prales – myslím, že odhalila mnoho možností, které jednotlivé aspekty mají nebo nemají.“</i></p>

C7: 80% účastníků uvede v rámci praxe některou z aktivit z kurzu.

Z rozhovorů jsem se dověděla o šesti účastnících, kteří uvedli nebo určitě do půl roku plánují uvést nějakou aktivitu z kurzu. O šesti dalších účastnících nevím. Zatím tedy pouze 50 % účastníků uvedlo v rámci praxe některou z aktivit z kurzu.

Dvě účastnice začlenily některé aktivity z kurzu do týdenních pobytových programů pořádaných ekocentrem Oucmanice v Pardubickém kraji. Obě se v rámci rozhovorů vyjádřily ke sportovní aktivitě „Velký pohár VTP“, kterou společně zařadily do jednoho z programů. Hlavně Irena považuje tento počín za úspěch.

„...ten pohár, ten se jako velice osvědčil. A tak vůbec takový ty malý aktivitky, co jste tam třeba měli na seznamování a vůbec jako na spolupráci, nebo to. Tak vod všeho něco no. Takže určitě jako pro nás to mělo význam no.“

Lenka se zmiňuje o problémech spojených s uvedením hry na rozvoj důvěry ve skupině „Slepého fotbalu“.

„A to jako mělo úspěch, akorát se to nelíbilo učitelkám jako, ale děti, to jsem měla pro první stupeň, ale když jsem to hrála s druhým stupněm, tak to bylo lepší. Že ty prvostupňový to tolik ještě nepochopily no. Že do toho i kopali a ten kterej měl navádět, tak do toho i kopal. Že pro ty druhostupňový je to lepší.“

Rády by do jednoho z programů zařadily aktivitu „Procházky po Zemi“, zatím ale nenašly v okolí ekocentra vhodnou trasu, která je pro úspěch tohoto programu stěžejní.

„No, máme jakoby tejdenní program „Kousky přírody“, kterej je orientovanej na krajinu, takže jsem si říkala, že tam se to jako úplně hodí, takže tam určitě. Akorát, že tady je problém, že sice jsme jakoby na vesnici, ale nejsou tady tak hezký prostory. Tady je vlastně takovej smrkovej les, monokultura jenom, takže spíš jakoby musím nejdřív vypátrat nějaký místo, aby... aby to mělo to kouzlo no. Takže to je tady horší, to je asi ta věc, co to zatím brzdí no.“

Karel, který pracuje jako učitel češtiny a občanské výchovy na 2. Stupni ZŠ uvedl úspěšně aktivitu „Džíny“ v rámci občanské výchovy. V následujícím úryvku hodnotí, zda aktivita děti zaujala.

„Suprově, suprově, zaujalo. Dokonce jsem ten text potom použil i na nástěnku. Dělal jsem lidský práva, takže jsem to tam dal, líbilo se. Krom toho něco podobnýho, jak to bylo na ČT, kde dělají „Moje drahé Česko“, kde to ukazují na tričku, jak to lítá. Hmm, líbila se dětem no.“

Nejmladší účastnice kurzu Bára se chopila příležitosti a použila některé kratší hry z kurzu při vedení dorostu církve bratrské ve městě, kde žije. Hodně jí obohatila práce s reflexí aktivit, kterou na kurzu mohla poznat, využívá ji každý týden na začátku schůzek dorostu. V úryvku popisuje, jakým způsobem reflexi v dorostu využívá a jak její metoda funguje.

„Jo, jako funguje, rozhodně ti dorostáci oni na tuhle práci vlastně vůbec nebyli zvyklí... A teď vlastně s nima začínáme pracovat jako my. My jsme celkem čtyři, ale tak jako tu strukturu tomu dávám více míně já. A snažím se právě vlastně na každým dorostu mít takovouhle jakoby reflexi toho týdne, jak co prostě prožili a dobře to funguje, fakt jsou jako otevřený, často na sebe řeknou už jako, postupem toho času, vlastně za ten půlrok, už na sebe říkají i jakoby intimnější věci. Jo a teď jsme třeba měli téma, brali jsme jako chození, jako téma a úplně jsem byla překvapená, jak vlastně už měli ve mně důvěru, kolik věcí třeba byli na sebe ochotný říct. Jo že vlastně i díky těm krátkým reflexím na začátku jsme se jakoby sblížili, oni si ke mně našli jako důvěru, zároveň i já jim řeknu, jak jsem prožila ten týden. A pak když jsme nasadili tohle téma, kdy bylo třeba, aby byli ochotný na sebe něco říct, tak se nebáli, z čehož jsem byla potěšena.“

Účastníci Martin a Klára se rozhodli zapojit do příprav kurzu na další rok. Martin plánuje uvádět jemu tematicky bližší sportovní aktivity, Klára se naopak zaměří na aktivity s tematikou environmentální výchovy.

C8: Během následujícího roku 10% účastníků zrealizuje program vycházející z UPK.

Z rozhovorů jsem se nedověděla o nikom, kdo by zrealizoval nebo plánoval zrealizovat vlastní program vycházející z metodiky Univerzity profesora Kaktuse.

3.3.2 Evaluační otázka č. 2

Otázka:

Vyhodnotit, zda program dlouhodobě ovlivňuje spotřebitelské chování absolventů.

Použité metody: Rozhovory.

Indikátory cílů:

C6: Statisticky se zvýší počet respondentů, kteří uvedou, že nakupují výrobky s ekoznačkou či regionální často a více oproti stavu před kurzem.

K tématu spotřebitelského chování jsem se během rozhovorů dostala s každým účastníkem. Zde podávám tedy celkový přehled o jejich změnách chování v této oblasti. Pouze dva

z celkového počtu 10 účastníků uvedli, že nakupují o něco více regionálních či ekologických výrobků než před kurzem. C6 byl tedy naplněn.

Pokud bychom se chtěli podívat na spotřebitelské návyky jednotlivých účastníků podrobněji, zjistili bychom, že další dvě účastnice nakupují přibližně polovinu všech potravin, které jedí, u regionálních farmářů. Je tedy kurz v tomto smyslu ani více ovlivnit nemohl.

„Bio výrobků, jakoby já se nesoustředím přímo na nálepky bio, ale vzhledem k tomu, že přítel pracuje v zemědělství, takže vesměs jakoby mlíko a sejry, protože objíždí tady ve východních Čechách zemědělce i soukromníky, takže to máme vesměs od nich všechno.“

Další čtyři účastníci doposud o těchto alternativách moc nepřemýšleli. Uvádějí, že si těchto výrobků (fair-trade / bio) v obchodě od absolvování kurzu více všímají, ale většinou je nekupují kvůli jejich vyšší ceně. Účastnice Bára uvedla, že o dovozu potravin a zátěži, kterou působí životnímu prostředí, přemýšlela již před kurzem. Její spotřebitelské chování se však zatím nezměnilo. Účastník Filip pouze uvedl, že se jeho spotřebitelské chování nezměnilo na základě nedostatečné odborné argumentace v této oblasti v rámci aktivit kurzu.

3.3.3 Evaluační otázka č. 3

Otázka:

Vyhodnotit, jakým způsobem účastníci prožívají a interpretují zkušenost kurzu.

Indikátory cílů:

C1: 80% účastníků či více hodnotí kurz jako zdařilý a lepší ve všech sledovaných kritériích.

Použité metody: Rozhovory, písemné reflexe.

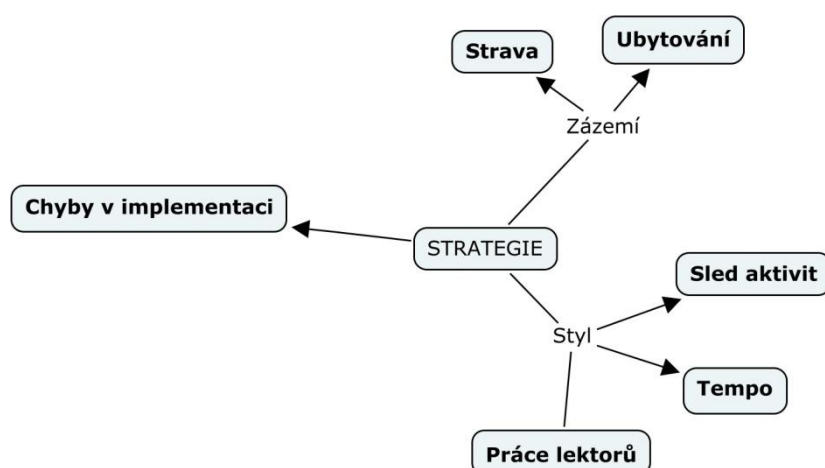
Tento cíl bohužel nebylo možné přesně vyhodnotit, protože jsem do rozhovorů nezačlenila otázku zaměřenou na spokojenost s kurzem. Vyhodnocení tedy proběhne formou

představení jednotlivých kategorií, které vznikly na základě analýzy rozhovorů s účastníky a písemných reflexí. Představím celkové schéma kategorií a dále podrobně rozepíšu kategorie Strategie a Spokojenost, které nám dají nahlédnout na způsob, jakým účastníci prožívali a interpretovali zkušenost kurzu.

Kategorie Strategie

Do této kategorie jsem zařadila všechny významové jednotky vztahující se k věcem, které mohl realizační tým ovlivnit před kurzem či během kurzu. Vyhodnocení této kategorie by tedy mělo být nejpřínosnější hlavně pro organizační tým. Vzniklými koncepty této kategorie jsou: *Zázemí*, *Styl* a *Chyby v implementaci*.

Obr. 1: Kategorie Strategie



1. Zázemí: ubytování a strava

a) Ubytování

Do konceptu Zázemí patří míra spokojenosti účastníků s ubytováním a stravou. Co se týče ubytování, pouze jedna účastnice se vyjádřila tak, že by na něm ráda něco změnila. Ostatní říkali, že bylo v pořádku, protože spaní na zemi očekávali, nebo tuto oblast nekomentovali. Daná účastnice si stěžovala na bolesti zad ze spaní na zemi. Organizačnímu týmu by doporučila zakoupení nějakých alespoň tenkých matrací.

„Co pro mě bylo náročný, bylo spaní na zemi. Že jako bych třeba doporučovala koupení nějakých velmi tenkých alespoň molitanů nebo něčeho takovýho, protože spát deset dní na ouzské karimatce bylo pro mě teda jako náročný. No a už ty poslední dny člověk byl fakt jako unavenej, protože nebylo to spaní pohodlný no. Takže tam třeba bych jako, že chápu, že tam nemůžou bejt třeba postele, že to je nákladný a zabírá to spoustu místa.“

b) Strava

Naopak ke stravě se vyjádřila většina účastníků. V rámci rozhovorů ji komentovalo osm účastníků z deseti. Všichni od stravy na kurzu očekávali, že bude více alternativní (potravin y od místních farmářů, biopotravin y), protože v dokumentech, které organizační tým posílal účastníkům před kurzem, byl tento styl stravy inzerován.

Avšak každý účastník měl od stravy jiné očekávání v závislosti na jeho běžné stravě: čtyři z nich byli realitou na kurzu zklamáni, dvěma nevadila a jeden účastník byl mile překvapen.

S výslednou stravou byli někteří nespokojeni, protože se na zdravou stravu těšili a chtěli si tento životní styl na deset dní vyzkoušet.

„Tak já jsem myslela, když jsme tam teda jeli, tak že ta strava fakt bude jakoby vymakaná v tom smyslu, že to nebude jenom o jednom večeru, ale že to bude o celým, a že...jako není to nic narážka proti kuchařce nebo tak, nebo cokoliv. Ale futrovat se od rána do večera chlebem, to není zrovna moje gusto. A tak to bylo to... Ale že jsem spíš víc čekala, že to bude o tý, já nevím, o tom zní no. Že jsem jako se docela jako i těšila, že si to prostě chci vyzkoušet.“

Jiné, v tomto ohledu zkušené účastnice, byly též zklamané.

„...ta strava, já jsem trošku od toho čekala víc. Co bylo napsaný v těch papírech a všude, že budete podporovat místní zemědělce. Čekala jsem tu stravu, protože jsem zastáncem zdravé stravy, prostě snažím se jíst hodně zeleninu a tak. Tak mě to přišlo, že to nesplnilo, vůbec to nesplnilo moje očekávání. Chápu, že tam byly nějaký problémy, jako že nebyla kuchařka, takže Linda to vzala na poslední chvíli a tak, ale třeba chleba se sýrem a s kečupem mi nepřišel jako... Nebo myslím si, že by to šlo udělat o hodně pestřejší. A i myslím, že by to nebylo finančně náročný. Třeba jak byl ten jeden večer (pozn. autora: misky s pohankou, kuskusem, zeleninou a kozími sýry), tak to bylo takový příjemný.“

Jeden účastník se ke stravě vyjádřil neutrálně a jeden jí byl mile překvapen.

„Ta mě hodně překvapila, té jsem se taky obával a nakonec byla dobrá. Bylo super, že jsme nebyli nuceni do ničeho, že jsme si tam i nějaký to maso občas dali, takže já jsem byl spokojený.“

2. Styl: tempo, práce lektorů, sled aktivit

Tento koncept se vztahuje k programu kurzu a výkonu lektorů při jeho realizaci. Nejvíce účastníků se zaměřovalo na tempo kurzu, dále pak komentovali práci lektorů a nakonec sled aktivit v programu kurzu.

a) Tempo

K tempu kurzu se objevilo osm komentářů (sedm žen, jeden muž). Účastníci komentovali jak četnost přestávek a fyzickou náročnost kurzu, tak i stresové situace při dokončování některých skupinových úkolů. Čtyři účastníci by uvítali pomalejší tempo kurzu, delší přestávky a minimálně jeden volný večer.

„...možná ten denní běh, že jsme měli asi jenom tři čtvrtě hodiny vždycky po obědě a pak jsme museli zase znova někam běžet na kopec. Takže já jsem vždycky potom spala tu půlhodinu ve spacáku jak zabítá, jenom abych to dohnala. Protože jsme i tak chodili pozdě spát a brzo vstávali, takže nebylo...takže potom, když jsem přijela, po těch deseti dnech, tak jsem docela dospávala, celej jako, celou dobu no.“

Jediný ze čtyř dotazovaných účastníků mužů popsal zvolené tempo kurzu slovy:

„No, mě přišlo...pro mě to bylo docela náročný fyzicky. Možná tím, že jsem byl prostě v prázdninovým režimu a nebyl jsem zvyklý vstávat a než jsem si to přehodil, tak to trvalo. A možná bych někde ubral nějakou aktivitu a získal tím víc jako volného času... A ten režim byl celkově náročnější no. Takže možná jestli někde něco neubrat..., ale to je otázka pro vás no.“

Účastnice Irena, která má zkušenosti s vedením pobytových programů, nachází hlavní nedostatek v tom, že byl program příliš nabitý. Všechny aktivity si do hloubky prožít a vnímat je, je podle ní možné pouze tehdy, pokud je člověk odpočatý. Bára, zvyklá na akce pořádané turistickým oddílem by naopak týmu doporučila méně delších pauz během dne.

„No, to bych právě chtěla změnit. Ty pauzy. Přišly mi strašně moc často dělaný. Mezi prostě pár aktivitama byla pauza a myslím, že to lidi víc unavovalo... Lepší by bylo jet v jednom kuse a pak třeba jednu delší

pauzu. Že pořád se jedlo a přišlo mi to takový rozkouskovaný... právě já jsem zvyklá na zátah. Taky jsem chodila do turistáku a jsem zvyklá celej den něco dělat, pak půl hodina pauzy a pak se zase něco dělá.“

Čtyři účastníci se k tempu kurzu nevyjádřili. Jedna účastnice se k tempu kurzu vyjádřila kladně, a to slovy:

„Tak jako náročněj byl, ale že bych k němu měla připomínky, to se říct nedá. Prostě brala jsem to, že to je kurz na kterym se mám něco dovědět, je nahuštěnej do deseti dnů, tak se holt nic nedá dělat.“

b) Práce lektorů

Do tohoto konceptu jsem zařadila všechny významové jednotky, které přímo odkazovaly k vykonané práci lektorského týmu během kurzu. K práci lektorů se vyjádřilo 6 účastníků, z toho pět účastníků se vyjádřilo kladně. Jedna účastnice ocenila schopnost lektorského týmu vytvářet přátelskou atmosféru zvláště na začátku kurzu, kdy se cítila trochu osamělá.

„Ale z toho začátku, jako ne že bych se cítila nepříjemně, trochu se člověk cítí tak, jakoby v uvozovkách „sám“, protože nikoho moc nezná a s nikym si moc nepovídá, ale tam chci vyzdvihnout jako práci toho realizačního týmu, že fakt jako třeba přišel někdo a zeptal se co a jak, nebo Honza přišel a na něco se to, že člověk jako věděl, že tam není sám. Že prostě tyhle lidi se o tebe zajímaj a že to bude dobrý, jo.“

V dalších odezvách k práci týmu se objevuje zejména obecná pochvala za vedení programů a dobře podané programy „Magické místo“ a „Tančírna“.

„Úplně nejvíce se mi ale líbila Tančírna. V ní bych chtěla pochválit celý lektorský tým, který se do svých rolí neuvěřitelně vžil a tím pro nás udělal náš zážitek daleko silnější.“

Jeden účastník celkový výkon lektorského týmu ocenil, ale upozornil na to, že lektoři neměli potřebnou odbornou znalost tématu. Upřednostnil by odborníky přímo z oboru, zvlášť u aktivit, ve kterých byl názor odborníka podle něj potřeba.

„Realizační tým byl výkonný a odvedl kus dobré práce. Možná bych se ale při aktivitách souvisejících s určitými tématy klonil spíše k vedení někým, kdo má opravdu hlubší znalosti a může vše řádně vysvětlit a aktivitu odpovídajícím způsobem vést. Ostatní lektoři se musí soustředit na samotné vedení i ostatního programu a nemohou se tedy tak dobře připravit na tyto oblasti tak, jako je připravený odborník. Některé aktivity jsou tak ochuzeny o opravdu zasvěcený názor a pozbývají tak velké části své účinnosti. Myslím převážně aktivity zabývající se tématem fair trade, bio výrobky apod.“

c) Sled aktivit

Sled aktivit komentovali tři účastníci v rámci rozhovorů a jeden účastník v písemné reflexi. Tři z nich se vyjádřili kladně k vyváženosti sportovních a diskusních („sedících“) aktivit.

„Jako mě to přišlo úžasný, jo, protože já zas takový zkušenosti nemám, nemyslím si, že bych to jako udělala líp, takže vás to stálo jako hodně úsilí a čas. Protože to fakt bylo uspořádaný dobře. Jak to bylo proložený téma sportovníma aktivitama, a tak k tomu asi nic nemám...“

Jedna účastnice měla naopak s rychlým střídáním těchto dvou typů aktivit problém, ale nedokázala si představit, jak by se to dalo udělat lépe.

„Spíš já jsem měla problém s tím, že jste nás nabudili nějakou pohybovou hrou, že jsme byli ulítaní úplně všichni. Že jsme prostě byli najednou, adrenalin byl vysoko a najednou jsme si měli sednout a dvě hodiny sedět. A to prostě za tu půl hodinu ten člověk udělá...jako že se mu chce spát najednou. Že byl tak vybudenej a najednou to byl takovej hroznej útlum, že to byl hrozně rychlej skok. ... To byla asi nejlepší varianta, co jste použili, si myslím já. Jenom si tak jako říkám, že prostě ten člověk se vrátí, teď úplně ten adrenalin, že jsme jako nějak soutěžili, něco, najednou si máme sednout a jenom prostě poslouchat.“

3. Chyby v implementaci

Tento koncept obsahuje všechny významové jednotky, ve kterých se účastníci negativně vyjádřili k nějakému konkrétnímu programu. Na tento koncept poukázalo celkem sedm účastníků. Často zároveň navrhli i způsob, jakým by se těmto chybám dalo předejít.

Dvěma účastníkům chybělo více informací u aktivity „Výzkumné dovednosti“. Dva jiní účastníci by uvítali, kdyby si mohli vybrat typ uváděného účastnického programu až na kurzu. Zdůvodnili to tím, že když vyplňovali dotazník o preferovaných programech několik měsíců před kurzem, nevěděli ještě, co který typ programu vlastně znamená. Jeden z nich navrhl vytvořit minidotazník na preferenci účastnických programů, který by se vyplňoval během kurzu.

„Co se mi za celý kurz nejvíce líbilo, byla tvorba našich programů. Připravoval jsem Galerii z důvodu, že jsem v březnu vyplnil, že preferuji výlety do přírody, ale tento kurz mě přesvědčil, že se mi zamlouvají simulační hry. Proto moje motivace pro přípravu Galerie byla pod bodem mrazu. Možná by bylo lepší udělat jeden pididotazník ještě v průběhu kurzu.“

Jedna účastnice by uvítala, kdyby byla ve skupině se stejnými lidmi během aktivit „Spolupráce“, „Environmentální interpretace“ a „Účastnické programy“. Vadilo jí, že když už se během výletu s určitou skupinou poznala lépe, musela se pak při přípravě účastnických programů „ladit“ zase na skupinu novou.

„...jako jediný, co třeba mi přišlo zvláštní, je že člověk to dělal s jinou skupinou. Že jakoby jinou skupinu měl na ten výlet, jinou skupinu pak měl na ten Geocrossing a ten program..., protože jakoby na tom výletě jsem s těma lidma jakoby se naučil člověk hodně spolupracovat, nebo jako ta komunikace se tam začla, člověk si určitým způsobem porozuměl a sednul určitým způsobem, tím že jsme si ty lidi jakoby vybrali i sami, a potom když jsme dostali jakoby jinou skupinu na ten Geocrossing a na tu práci, tak mi to přišlo trochu zvláštní. Jo, asi to mělo svůj účel, ale to mně přišlo třeba trochu zvláštní a trochu jakoby líto, že člověk nemohl pokračovat ve vývoji s tamtou skupinou, že měl najednou zase někoho jinýho, no. Že mě se třeba ty lidi docela proměnili, no.“

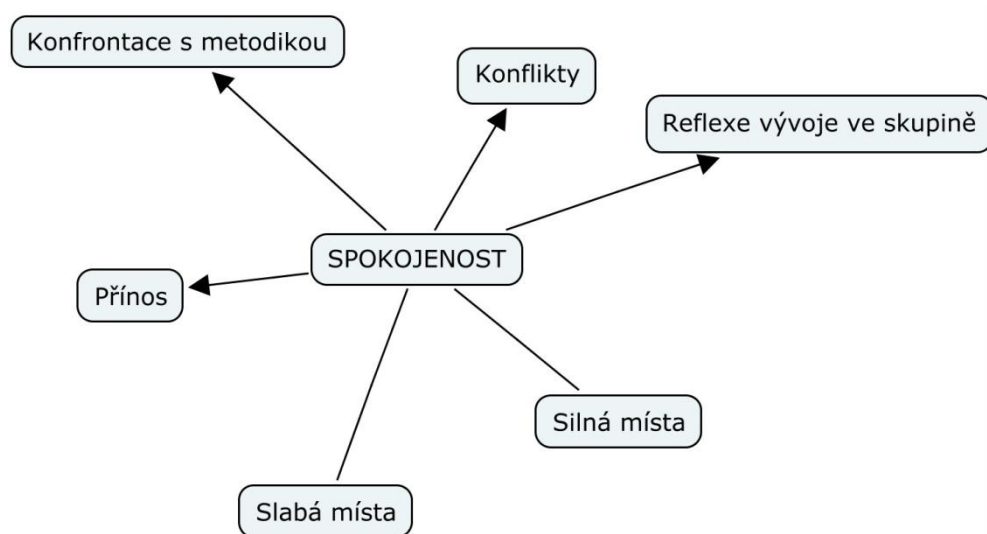
Další účastník, který už zažil některé aktivity z metodiky Výchovy o Zemi, doporučil týmu, aby účastníkům více připomínal takzvaný princip dobrovolnosti¹¹. Myslí si, že by tento princip u dvou aktivit rád využil, alespoň když na kurz zpětně vzpomíná.

Kategorie Spokojenost

Do kategorie Spokojenost jsem zařadila tyto koncepty: Silná místa, Slabá místa, Přínos a Konflikty. (Další dva koncepty jsou popsány jinde: Koncept Reflexe vývoje ve skupině viz Kapitola 3.3.4).

Tato kategorie by se též dala nazvat Osobní interpretace kurzu. Spokojenost odráží, jak účastník reagoval na zvolené strategie našeho týmu. Zároveň je důležité si uvědomit, že kategorii Spokojenost dále ovlivňuje kategorie Koncept, kam spadá i očekávání účastníků od kurzu a jejich celkové rozpoložení a životní situaci, v které na kurz přijíždějí.

Obr. 2: Kategorie Spokojenost



a) Silná místa

Během rozhovoru jsem se účastníků ptala na takzvané „vrcholy kurzu“. Zajímalo mě, zda jako vrcholy budou vnímat ty aktivity, které by měly v průběhu kurzu být jistými vyvrcholeními z hlediska skupinové dynamiky (Výlet, Tančírna, Účastnické programy). Potvrdilo se, že programy Tančírna a Výlet zanechaly v účastnících silné zážitky.

Tabulka 2 – Otázka: „Co pro Tebe bylo vrcholem kurzu a proč?“

Magické místo (5 x)	Tančírna (7 x)	Výlet (4 x)	Jiné (11 x)
Líbilo se, mám ho ráda. <i>Příjemné, dobře se mi tam přemýšlelo.</i> <i>Odpocínek</i>	Silná atmosféra. Smíšený pocit, dobře provedené. Aktivita, která mě zasáhla a ovlivnila.	Skupina odkázána sama na sebe, zajímavé, poutavé, dobrodružné. Oddech od časového presu a úkolů, vybouření skupiny. Dobrá parta, nemusela se zamýšlet nad věcmi, protože jí to někdo nařídil, ale protože se jí chtělo. <i>Zvládnutí úkolu, sjednocení,</i>	4 x Simulační hry (nacházení problému, týmové řešení) Příchod z Trutnova 2 x Procházky po Zemi (možnost „osahat si“ přírodu všemi smysly bez zbytečného mluvení) Skalní golf Spolupráce (úměrná výzva)

	Úchvatné.	<i>překonání nástrah.</i>	Hra pánevní kosti Práce (stmelení, oddech)
--	-----------	---------------------------	---

V tabulce jsou uvedeny jak odpovědi z rozhovorů o vrcholech kurzu, tak i části písemných reflexí, které se týkaly silných míst programu (označeny kurzívou).

Zdá se, že hypotéza se do jisté míry potvrdila. 11 z 26 komentářů se týkalo programů, které byly plánovanými vrcholy kurzu.

b) Slabá místa

V rozhovorech jsem se ptala i na nejslabší místa kurzu. Zajímalo mě, zda se účastníci budou shodovat na pár programech (což by mohlo vypovídat například o jejich špatném provedení), nebo zda se budou jejich odpovědi hodně lišit.

Tabulka 3 – Otázka: „Co pro Tebe bylo naopak nejslabším místem kurzu? Proč tomu tak bylo?“

Pojmové cesty (6x)	Procházky po Zemi (6x)	Jiné (6x)
Kdyby tam byly ty děti, tak by to nefungovalo. Odvádělo by je od toho plno věcí a poslouchal by třeba jeden. Vůbec nezaujalo. Moc to nemusím, moc mě nezaujaly, pro mě to bylo mrhání času. <i>Příliš nezaujaly a nedotkly se ničeho, co bych sama neznala.</i>	Aktivitu už jsem znal a věděl jsem, co se bude dít. <i>Příliš strukturované, neumožňovaly mi takovou volnost v myšlení o krajině – trochu jsem se při nich nudila.</i> <i>Slabší a pro nižší věkovou skupinu dětí.</i> <i>Na první úkol jsem byl ve dvojici s členem, který neměl zapálení pro věc, a tím odradil i mě.</i>	2 x Magické místo (po druhý už mi to přišlo strašně zbytečný a vůbec mě to nebavilo...) Pralesy a Rybí břehy (moc zdoluhavé, než jsme se dobádali k pointě) Tibetský běh (špatné počasí) Příchod z Trutnova a studijní oddělení (složitě, člověk byl v rozpacích) Výzkumné dovednosti, Hra pánevní kosti (environmentálně zaměřené aktivity, ve kterých si tento účastník připadal zbytečný, protože nevěděl, jak pomoci své skupině).

Z rozhovorů i písemných reflexí vyplývá, že aktivity Pojmové cesty a Procházky po Zemi účastníci příliš nezaujaly. Vidím zde několik možných vysvětlení. Zdá se, že někteří

účastníci si neuvědomili, že tyto aktivity jsou určeny primárně pro dětské účastníky navštěvující 1. stupeň ZŠ. Tento argument se týká citace u Procházek po Zemi, že byly „slabší a pro nižší věkovou skupinu dětí“, a u Pojmových cest, že „příliš nezauly a nedotkly se ničeho, co bych sama neznala“.

Na druhou stranu tyto aktivity opravdu patřily k těm méně povedeným ze strany týmu. U Pojmových cest jsem si v pozorování zapsala: „Aktivita Pojmové cesty, uvedená v sobotu odpoledne, nebyla přijata účastníky s velkou odezvou. Nezvolili jsme vyhovující prostředí (málo členité, nezajímavé) a vzdálenosti mezi jednotlivými stanovišti byly nejspíš moc krátké. Možná proto hodnotili účastníci aktivitu jako nejméně zdařilou z dosud uvedených her.“

U Procházek po Zemi bylo zvoleno vyhovující prostředí, ale nedostatek byl ve výkonu lektorek, které s vedením tohoto typu aktivity měly málo zkušeností. Z hodnocení týmu na večerní poradě vyšlo najevo, že se objevovaly problémy při vedení účastníků. Šlo o malé ponoření účastníků do aktivity a problémy s jejím přesným uvedením. Dále jedno z pravidel nebylo zcela přesně uvedeno.

U ostatních aktivit byly zdůvodněním spíše subjektivní pocity jednotlivých účastníků.

c) Přínos

K tomuto konceptu jsem přiřadila 17 významových jednotek od osmi účastníků. V následující tabulce uvidíme, co z kurzu pokládali účastníci za nejpřínosnější.

Tabulka 4 – koncept Přínos

Metodika a styl	Skupina	Zážitky
Nové hry, programy. Práce s lidmi, nápady na hry, rozšíření obzorů, kostýmy. Nevnucování názorů. Práce s dětmi <i>Pedagogický i výchovný přínos.</i> <i>Metodická ohlédnutí a evokace.</i> <i>Existence programů na rozvoj env. senzitivity</i>	Stmelení, poznání skupiny. <i>Nová metoda spolupráce.</i>	Spolupráce s více lidmi, sestavení a uvedení vlastního programu. <i>Sociální složka – práce ve skupině, spolupráce, sociální interakce.</i>

Tato tabulka zahrnuje hodnocení získaná během rozhovorů i písemných reflexí. Pro většinu účastníků byla největším přínosem metodická část kurzu a styl, kterým je kurz veden.

Pro dotvoření obrazu o tomto konceptu uvádím některé komentáře účastníků, které mě zaujaly a vypovídají podle mě opravdu o velkém přínosu.

Hanka, dnes studentka 2. ročníku PVČ, například napsala:

„No jako opravdu největší, hlavně i proto že si toho jakoby nejvíc vážím, a jako největší efekt do mé praxe je právě z hlediska té práce jako s lidmi a těch nápadů na hry, a jakoby rozšíření obzorů, co všechno existuje, co se všechno dá dělat s lidmi. Jakým způsobem se to dá dělat. Všechny ty možný kostýmy, to byl velicej přínos.“

Pro Martina, studenta 3. ročníku PVČ, byla důležitým přínosem hlavně komunikace ve skupině.

„Nasbíral jsem spoustu nových zkušeností. Nejtěžší pro mě byla spolupráce s více lidmi (dohodnout se). To hodnotím jako veliký přínos pro život. Sestavení a uvedení vlastního programu byla pro mě velká zkušenost.“

Ivana, studentka pedagogické fakulty, zhodnotila přínos kurzu obecně:

„Jestli se stanu pedagogem, tak to pro mě přínosné bude určitě. Bylo to pro mě přínosné ale i pro můj osobní život. Mohu to využít například při výchově svých vlastních dětí. Beru to jako novou zkušenost.“

d) Konflikty

Během individuálních rozhovorů jsem se účastníků ptala, zda zaznamenali nějaké konflikty ve skupině. Tři z pěti účastníků mi popsali nějaký konkrétní konflikt, který během kurzu prožívali, všechny tyto konflikty se objevily při řešení úkolů v rámci nějaké aktivity. Účastnice Hanka mi popsala situaci, kdy měla skupina společně připravovat program pro ostatní účastníky. V tomto případě k přímému konfliktu nedošlo.

„...já jsem byla unavená a shodou okolností jsem byla ve skupině se slečnou, se kterou jsem si jako nesedla, už jako vod pohledu. A takže to bylo takový, že jsem spíš jako vycouvala, než abych šla do toho konfliktu, no. Že jsem cítila, že když bych to chtěla prosadit podle toho, jak si myslím, že by se to mělo provést, tak že bychom se my dvě velice jako nehezky pohádaly. Takže jsem jako po prvním takovém náznaku střetu, řekla: „Víte co, já jsem unavená, já jdu spát. Já prostě už na tohle nemám teďko sílu.“ A bylo jako fajn, že oni to přijali a víceméně mě i ráno pak do toho ještě zapojili.“

Během kurzu ale vyvstaly i jiné konfliktní situace, účastnice Bára se konfliktu s ostatními nevyhnula. V ukázce popisuje svoje pocity z aktivity Výlet, kdy chtěla být aktivnější než ostatní.

„A pak si jako stěžovali, že jako jdeme pěšky a že je to strašně dlouhý a mně takovýhle lidi prostě vaděj, když si pořád stěžují... No i v průběhu toho výletu že jo. Von už totiž byl i problém se jako vůbec dohodnout, kdy vyjdeme a co, a všichni jako: „kafíčko si nejdřív dáme a pak pudem“ a já jsem prostě chtěla jít hned a to bylo strašný... No a já zas nejsem taková... moc tolerantní. Takže jsem se do nich nedokázala vcítit a bylo to takový vzájemný.“

Martin měl obecně problém s časovými limity jednotlivých úkolů. Vadila mu vyhrocená atmosféra ve skupině a špatně snášel, když se skupina nemohla dohodnout na jediném řešení.

„Tam prostě to dokončování, tak to nešlo. Vím, že Honza za náma chodil a ptal se, jestli už jsme ready, tak jsme říkali, že ještě ne. Tak se ptal, kolik potřebujem, tak jsme něco řekli, tak za tu dobu přišel, my že potřebujeme ještě pět minut. A jak to bylo těch deset dní, furt ten pres ze začátku, tak vim, že jsme se u toho i

párkrát pohádali. A někdo to chtěl dělat takhle, někdo takhle, teď nebyla třeba možnost to vyzkoušet, co bude lepší. Tak jsme nebyli schopní se dohodnout, kterou variantu pojedeme, každý to chtěl udělat podle sebe. A když takhle pět lidí si postaví hlavu, tak to bylo jakoby těžký... Bylo to obtížný, že by mě to přímo stresovalo, to ne... Takový, víš, fakt jsme se u toho pohádali: „proč to neuděláme takhle? Já bych to chtěl takhle. Já bych chtěl doladit tadyto. Teď nezdržuj tady s tím, protože musíme doladit ten konec... Na to není čas...“ Prostě, nebylo to stresující, ale takový na psychiku.“

3.3.4 Evaluační otázka č. 4

Otázka:

Analyzovat vliv programu na skupinovou dynamiku ve skupině účastníků.

Indikátory cílů:

C9: Program bude veden takovým způsobem, aby skupina měla možnost projít všemi fázemi vývoje.

Použité metody:

Rozhovory, pozorování.

Pozorování je rozděleno podle fází vývoje skupiny.

1) Fáze formování

Ze začátku kurzu probíhal vývoj skupinové dynamiky přirozeným tempem. Účastníci byli po příjezdu trochu napjatí a váhaví. Jinak ale panovala příjemná atmosféra. Účastníci měli respekt před instruktory a na nic si nestěžovali.

Druhý den si skupina stanovila dohodu o vzájemném respektování. Mezi účastníky byly skupinky známých, které se spolu více bavily.

2) Fáze bouření

Mezi třetím a čtvrtým dnem kurzu se skupina „sžívala dohromady“. Celkově byla skupina klidnějšího charakteru, vyhovovaly jí spíše debatní aktivity, i když s náročnou aktivitou na spolupráci s názvem „Geocrossing“ se také dobře „poprala“. Fáze bouření nebyla navenek projevena.

3) Fáze Normování

Pátý den se vrátily obě skupiny účastníků z aktivity „Výlet“. Zvlášť skupina, kde bylo více mužů, byla dobře stmelená. Už nevznikaly skupinky známých mezi účastníky. Šestý den začala vrcholit fáze normování. Všechny tři skupiny v programu „Výzkumné dovednosti“ spolu dobře komunikovaly a předvedly kvalitní prezentace. Osmý den podaly obě skupiny dobré výkony při uvedení jejich programů.

5) Fáze Transformování

V posledních dvou dnech kurzu byli účastníci trochu unavení a přešli. Úzkost ale ve skupině zřetelná nebyla.

Pozorování lze tedy interpretovat tím způsobem, že skupina se s jistotou dostala až do fáze normování. Bouření mohlo proběhnout skrytě, z vnějšího pozorování nebyly jeho projevy nijak zvlášť patrné.

V rozhovorech jsem použila otázku: „Jak jsi vnímal/a vývoj skupiny účastníků v průběhu kurzu?“ Dále jsem ji specifikovala: „Viděl/a jsi během kurzu posun ve vaší schopnosti spolupráce? Objevily se během kurzu v této rovině nějaké zlomové okamžiky?“

K vývoji skupinové dynamiky se vyjádřilo osm účastníků z deseti. Jejich odpovědi se dají rozdělit do tří kategorií, které jsou uvedeny v tabulce 5.

Tabulka 5 – Otázka: „Viděl/a jsi během kurzu posun ve vaší schopnosti spolupráce?“

Konkrétní posun (4 x)	Obecný posun (3 x)	Žádný posun (1 x)
<p>Díky vysvětlení rolí ve skupině.</p> <p>Největší zlom nastal po aktivitě Environmentální interpretace (výlet ve skupinách).</p> <p>Tři zlomy – Výlet, Práce, Tančírna.</p> <p>Účastnické programy se připravovaly „samy od sebe“</p>	<p>Posun byl, ale u přípravy účastnických programů se neprojevil.</p> <p>K posunu došlo, každý věděl, co má od druhých očekávat.</p> <p>Nesporně ano, v tomto kurzu plnil své cíle dobře.</p>	<p>Nevím, asi jsem tam nepocítovala nějaký změny.</p>

Jak je vidět v uvedené tabulce 5, většina účastníků vnímala během kurzu skupinou dynamiku, kterou jsem zde označila jako „posun ve schopnosti spolupráce“. Každý tuto tendenci vnímal jinak. Účastnice Bára uvedla, že v tomto směru nepocítovala změny.

Čtyři účastníci definovali posun ve schopnosti spolupráce na konkrétních příkladech, tři z nich vycházeli ze zkušeností při jednotlivých aktivitách. Účastnice Hanka si uvědomuje jeden velký zlom během celého kurzu – jednodenní výlet menších skupin tamní krajinou.

„...hodně pomohlo to, když jsme právě museli jít v té skupině pryč, že to myslím, od té doby se hodně změnilo. Najednou člověk byl jako v té skupině takovej otevřenější a víc jako semknutej, takže to jako to bylo super, tak vidím velkej zlom, jako k tomu jak jsem vnímala tu skupinu. Nejdřív že jsme tam fakt jako spolu, ale vedle sebe, a pak už mi to prostě přišlo víc, že spolu spolupracujem a tak, a povídáme si třeba.“

Dále přidává další dva „zlomy“.

„Rozhodně tam byl vidět posun. Prostě přes takový ty zlomy jako bylo právě to, že jsme měli jít sami pryč, pak že jsme měli plnit i takový ty věci, jako Geocrossing, a potom tam byl ještě takovej ten zlom, když jsme měli právě připravit ten program, tu simulační hru nebo tak... Takový zlomy, no, po kterých se to vždycky jako zlepšilo, jakoby že člověk byl se skupinou...“

Martin vidí jeden ze zlomů také v aktivitě Výlet. Z jeho odpovědi se dá usuzovat na to, že fáze bouření ve skupině proběhla v rámci aktivity „Výlet“, tedy bez přítomnosti organizačního týmu.

„...tam jsme si vlastně oddechli od toho jakoby stresu časovýho a od těch úkolů. Tam jsme se pak trochu v podstatě i jakoby vybouřili, vyhárali, řekli jsme si, co se nám tam nelíbí, s čím jsme nespokojený, a od té doby už to bylo lepší, to byl takovej první stupínek.“

Účastník Karel si myslí, že hlavní posun způsobily aktivity přímo zaměřené na spolupráci ve skupině, které byly do programu kurzu zařazeny na druhý celý den dopoledne.

„Mně přišlo, že jsme se docela posunuli, bylo to ten druhý den vlastně, jsme se bavili o spolupráci ve skupině, roli ve skupině, že je každej jinej. A už jenom todlencto vlastně nás nutilo trochu se nad tím zamyslet, a když jsme ty situace potom řešili pozdějc, určitě jsme to měli na paměti, a tím pádem se to třeba změnilo oproti tomu, nevím, prvnímu dni. Nebo oproti tomu začátku, kdy jsme vlastně nad tím nepřemýšleli.“

Tři zbylí účastníci souhlasí s tvrzením, že se skupina posunula dopředu ve své schopnosti spolupracovat. Nevyjádřili se ale konkrétněji k tomu, jak nebo při jakých aktivitách k tomuto posunu došlo. Jedna účastnice uvedla, že v tomto směru nepocítovala změny.

Celkově tento cíl hodnotím jako ne zcela naplněný. Moje pozorování i odpovědi účastníků dokazují, že program vývoj skupiny ovlivnil, otázkou je, do jaké míry.

3.4 Interpretace a diskuze

V práci jsem se snažila utřídit poznatky ve vymezení pojmů, zejména pojmu ekologická výchova oproti pojmu environmentální výchova. Na základě srovnání literárních zdrojů a dále v práci zjištěných poznatků si dovoluji říci, že oba pojmy se velmi těsně překrývají. Hovořit o environmentální výchově jako o pojmu nadřazeném výchově ekologické je možné pouze po přesném vymezení obou pojmů. Pokud lze vůbec rozdíly v literárních citacích zaznamenat, pak pouze v tom směru, že environmentální chápání částečně ekologické překrývá. Podobně se i základní evaluační otázky této práce zabývají problematikou na obecné rovině, kdežto konkrétní indikátory pak rozdělují skupinu podle zkušeností, vědomostí a dovedností jednotlivých účastníků.

První otázka zkoumá, do jaké míry program kurzu naplňuje stanovené cíle v rovině znalostí, dovedností a postojů účastníků. V zásadě lze říci, že u všech indikátorů vždy většina účastníků cíle naplnila, avšak v žádném z indikátorů nebylo naplnění stoprocentní.

Z výsledků je vidět, že v naplnění cílů jsou zde jisté rezervy týkající se především tematického celku „Krása a hodnota přírody“, podobně jako uvádí Horáková ve své evaluaci kurzu Orbis Kaktus 2008. Cíl zaměřený na rozvoj environmentální senzitivity byl u našich účastníků splněn na 60 %. Je ale třeba připomenout, že tento tematický celek je nejvíce založen na vztahu účastníka k přírodě, který si účastník vytvářel během svého života před kurzem. Ve skutečnosti tedy to, že „pouze“ tři z dvanácti účastníků během kurzu zaznamenali kladnou změnu jejich vztahu k přírodě, nemusí být nic alarmujícího, pokud připustíme, že část našich účastníků má vybudovaný kladný a hluboký vztah k přírodě již před kurzem.

Jedním z hlavních cílů Univerzity profesora Kaktuse je neustálý rozvoj metodiky a předávání poznatků pomocí svých absolventů dál nejen do světa environmentální výchovy. Tento cíl byl ze dvou třetin naplněn, což považuji za úspěch. Na první pohled by se mohlo

zdát, že do své praxe začlenili aktivity z kurzu pouze účastníci, kteří k tomu měli v rámci své praxe prostor. Myslím si, že to ale platí i naopak. Ti účastníci, kteří na kurz jeli proto, že je doopravdy zaujal a zajímala je metodika kurzu, si pak ze své vlastní motivace našli ve své praxi místo na implementaci této metodiky.

Velkou rezervu vidím ve výsledcích druhé evaluační otázky týkající se spotřebitelského chování účastníků. Je pravda, že dvě respondentky už byly na takové úrovni spotřebitelského chování, ke které jsme chtěli účastníky směřovat, a dva účastníci tímto směrem své spotřebitelské chování posunuli. Zbývajících šest respondentů se ale nenechalo kurzem zdaleka tak ovlivnit. Příčinou tohoto výsledku je podle mě několik faktorů. Za prvé, což je podle mě klíčové, nebyly v průběhu kurzu regionální potraviny ani biopotraviny ve větší míře zařazeny do každodenní stravy. Účastníci tak neměli možnost tyto produkty opakovaně ochutnat a nechat se v tomto směru realizačním týmem ovlivnit. Zadruhé neproběhla v rámci aktivity „Výzkumné dovednosti“ již zmiňovaná odborná reflexe těchto produktů, která by mohla účastníkům ukázat další argumenty, proč a za jakých okolností je tyto produkty vhodné kupovat.

Na základě vyhodnocení evaluační otázky č. 3 doporučuji realizačnímu týmu Orbis Kaktus 2011, aby se zamyslel nad několika otázkami. Zaprvé jde o zajištění kuchařky, která bude schopná vařit kvalitní a rozmanitá vegetariánská jídla z regionálních potravin v duchu kurzu. Za druhé bych doporučila během kurzu pečlivě zvažovat, jaký je aktuální psychický a fyzický stav účastníků. Myslím, že svými reflexemi účastníci poukázali na to, že dnešní mladí lidé většinou nejsou zvyklí na takové tempo, počet a intenzitu po sobě následujících aktivit, jako zažívali účastníci na kurzu. Toto kurzovní tempo je podle mě určitě potřeba udržovat v jistém „zlatém středu“. Samozřejmě nelze účastníkům dát několik hodin v průběhu dne volno jen proto, že se nám zdají unavení. Na druhou stranu jsem si po realizaci všech rozhovorů kladla otázku, zda naše snaha a výborně připravené nabitě programy nejsou ve výsledku trochu kontraproduktivní ve chvíli, kdy jsou naši účastníci unavení a zároveň ještě nestihli vstřebat zážitky z minulých aktivit.

Novým prvkem evaluace tohoto kurzu bylo zaměření na skupinovou dynamiku v rámci evaluační otázky č.4, tedy pokus o to zjistit, jaký má program vliv na skupinovou dynamiku skupiny účastníků. Přestože tento můj první pokus pokládám za poněkud

neohrabaný, myslím si, že jsem díky němu pronikla více do toho, jak vnímají skupinovou dynamiku sami účastníci. Ráda bych v budoucnu prozkoumala toto téma do větší hloubky.

Kurz jako celek jinak dostatečně splňuje svoje cíle a myslím, že je dobře nastaven vzhledem k typu účastníků, kteří na něj jezdí. V tabulce č. 4 si můžeme všimnout, že kurz měl kromě metodického přínosu i obohacující účinek v oblasti skupiny a skupinové práce. To, že kurz není úzce zaměřen na jedno téma environmentální výchovy, hodnotím jako jeden z jeho hlavních kladů. Program kurzu je vymyšlen tak, aby poskytl obohacení i zkušeným lektorům environmentální výchovy, zejména v oblasti metodické, a ukázal například studentům pedagogiky volného času, jak vést kurz podle zásad „Projekt dobrodružství“ a ovlivňovat tak správným způsobem skupinovou dynamiku.

4 Závěr

Práce si kladla za cíl provést evaluaci Kurzu globální výchovy 2010. Za tímto účelem byl proveden sběr dat, jejich analýza a vyhodnocení evaluace.

K výzkumu byla použita metodika kvalitativního šetření, a to formou pozorování během kurzu, monitorování výstupů (individuální cíle účastníků), rozhovorů s účastníky, které proběhly v době tří až pětíměsíčního odstupu od kurzu, a v neposlední řadě formou analýzy písemných reflexí z kurzu.

Celkově z evaluace vyplynulo, že kurz pozitivně ovlivňuje zejména znalosti, ale také některé dovednosti a postoje účastníků (podrobně viz. Kapitola 3.3). Účastníci hodnotili velmi pozitivně zejména profesionální vedení jednotlivých aktivit, vrcholy kurzu a dobrou atmosféru ve skupině. Jisté rezervy naopak většinou spatřovali v zajištění alternativní stravy.

Výběr evaluačních otázek a jednotlivých indikátorů považuji za poměrně šťastný a vypovídající. Některé indikátory by ale bylo dobré více specifikovat, aby se daly lépe vyhodnotit.

Oproti předchozím evaluacím byla novým prvkem evaluace skupinové dynamiky. Zařazení tohoto prvku se jeví jako přínosné a autorka práce chce v tomto zkoumání pokračovat.

Tato práce pro mě byla velmi přínosná ve smyslu studia metod kvalitativního výzkumu a jejich použití ve výsledné analýze dat. Doufám, že výsledky práce využijí organizační týmy dalších ročníků kurzu.

Použitá literatura

1. ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8. (a)
2. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0. (b)
3. ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova pro učitele* [online]. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2011 [cit. 2011-04-11]. Dostupné z WWW: <
<https://moodle.fp.tul.cz/course/view.php?id=231>>
4. ELLINGTON, Henry; GORDON, Monica; FOWLIE, Joannie. *Using games & Simulations in the classroom*. 1. vyd. Londýn: Kogan Page Limited, 1998. 159 s. ISBN 0749425660.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. akt. vydání. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
6. HENTON, M.: *Adventure in the classroom*. Dubuque, Kendal/Hunt Publishing; Project adventure 1996, s. 173 - 175.
7. HORÁKOVÁ, Ivana. *Univerzita profesora Kaktuse: Evaluace metodiky kurzu Globální výchovy Orbis Kaktus 2008*. Praha, 2009. 101 s. Diplomová práce. Karlova Univerzita v Praze.
8. HORKÁ, Hana; HRDLIČKOVÁ, Alena. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. 101 s. ISBN 80-85931-54-0.

9. MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek Brno ve spolupráci s Lipkou - Domem ekologické výchovy Brno, 2000. 205 s. ISBN 80-902954-0-1.
10. LIŠKOVÁ, Eva, et al. *ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA NA ZŠ A SŠ: teoretický základ, praktická aplikace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. 160 s. ISBN 80-7290-081-1.
11. PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. : Thousand Oaks: Sage, 2002. ISBN 978-0-7619-1971-1.
12. PIKE, Graham; SELBY, David. *Globální výchova: Nabídka alternativních aktivit pro práci ve škole*. Praha: Grada, 1994. 328 s. ISBN 80-85623-98-6.
13. SCHOEL, J., MAIZELL, R. S.: *Exploring islands of healing*. Project adventure 2002. s. 96 – 98.
14. VAN MATRE, Steve. *Earth Education: a new beginning*. Cedar Cove, Greenville, West Virginia, U. S. A.: The Institute for Earth Education, 1999. 334 s. ISBN 0-917011-02-3.
15. VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY [online]. 2006 [cit. 2011-06-09]. Člověk v tísní. Dostupné z WWW: <http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=669>
16. ČESKÉ FÓRUM PRO ROZVOJOVOU SPOLUPRÁCI [online]. 2011 [cit. 2011-06-09]. FoRS. Dostupné z WWW: http://www.fors.cz/cz/o_nas/o-nas-uvodni-text.

Slovník důležitých pojmů

- 1) *Prázdninová škola Lipnice* - občanské sdružení pořádající kurzy rozvoje osobnosti, užívající metod zážitkové pedagogiky.
- 2) *Projekt dobrodružství* – mezinárodně působící organizace vytvářející metodiku zážitkové pedagogiky založenou mimo jiné na dohodě o vzájemném respektování, skupinové dynamice a práci s individuálními cíli účastníků.
- 3) *Environmentální senzitivita* - emoční stránka vztahu k přírodě, citlivost k přírodě, k živým tvorům i ke krajině.
- 4) *Simulační hry* - hry, ve kterých jsou účastníci vsazeni do prostředí zjednodušeně modelujícího určitý aspekt reality a musí řešit nějaký problém, často v určené roli jedince nebo skupiny z daného prostředí (Činčera, 2007b, s. 102).
- 5) *Vnitřní ohnisko vlivu* – indikátor toho, jak člověk vnímá míru kontroly či zodpovědnosti za svůj vlastní život a činy. Lidé, kteří se dívají na svět jako na hlavního činitele, který ovlivňuje jejich životní situaci a věří, že vnější vlivy jsou zodpovědné za jejich nezdary, mají malé takzvané „vnější ohnisko vlivu“.
- 6) *Model E-U-R* – konstruktivistické schéma rozdělení vyučovací jednotky do tří fází, též třífázový model výuky: fáze evokace, fáze uvědomění si nového významu a fáze reflexe (Činčera, 2007b, s. 100).
- 7) *OKOV* – metodika debriefingu v systémovém modelu. Učitel provede nejprve Ohlédnutí po aktivitách prezentujících hlavní poselství (tezi projektu), poté Konfrontuje studenty s jeho hlavními myšlenkami a formou navazujícího úkolu či volného textu jim dává prostor k vlastnímu Vyrovnání se s nimi (Činčera, 2007b, s. 101).
- 8) *Environmentální interpretace* - činnost, ve které se podobně jako v EV tvoří programy, ty jsou ale zaměřené na místo a konkrétní krajinu a určeny pro ty, kteří krajinou putují. Programy jim mají pomoci místo poznávat a číst – odhalovat různé roviny jejího významu, jako by to byla kniha.

9) *Model IAA* – model učení podle Výchovy o Zemi, zahrnuje fáze informování, asimilace a aplikace (Činčera, 2007b, s. 100).

10) *Společnost pro fair trade* – nezisková organizace zabývající se rozvojovým vzděláváním. Vydává metodické příručky pro učitele na realizaci interaktivních dílen upozorňujících, jaký vliv má spotřební chování obyvatel Evropy a Ameriky na život obyvatel rozvojových zemí.

11) *Princip dobrovolnosti* – princip prožitkové pedagogiky, podle kterého učitel předkládá před studenty výzvy, ale nenutí je k jejich akceptování; vždy je respektována svobodná vůle se aktivně neúčastnit (Činčera, 2007b, s. 100).

Seznam příloh

Příloha č. 1: Plánovaný a realizovaný scénář kurzu.

Příloha č. 2: Přehled otázek pro individuální rozhovory i ohniskovou skupinu.

Příloha č. 3: Vzorový „OKOV“.

Příloha č. 1: Plánovaný a realizovaný scénář kurzu.

Plánovaný scénář kurzu:

SCÉNÁŘ OK 2010																							
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23						
PÁ								Příjezd					Studijní a vítání			Seznamky							
20.8.								Katka Bě											Katka				
SO	F		Důvěra a FVC		Evokace	Oběd		Pojmovky	MO		Skalní golf	Evokace pomoci	Večeře	O	Rybí břehy								
21.8.			Katka B.		H.J.P.			Honza	H.		Petr	Katka B.		Eva	Honza + Katka B.								
NE	R		Spolupráce		Sedánek			Oběd		Džiny		MM	Večeře	O		Hry bez hranic							
22.8.			Katka B.		Eva					Eva, Katka		Honza		Petr		Eva							
PO	R		Procházky po Zemi		MO	Oběd	Interpretace	Výlet spojený s přípravou návrhu programu environmentální interpretace krajiny															
23.8.			Eva		Honza		Honza	Katka Bě - trasa a technická stránka															
ÚT			Konec výletu					Oběd	Příprava prezentací		Prezentace		Večeře	OKOV		Málo strukturovaný							
24.8.									Petr		Katka			Eva		Honza							
ST	R		Velký pohár VTP			Oběd	Výzkumné dovednosti: zelená úsporám, FT,		MM	Večeře	Pralesy												
25.8.			Katka					Julka		Eva		Honza											
ČT	R		Práce								OKOV	MO	Večeře	Příprava programu									
26.8.			Katka B.								Eva	Honza			Honza								
PÁ			Příprava prezentací		Procházky		Oběd	Jahodín			MM	Večeře	Tančírna										
27.8.			Honza								Honza			Honza									
SO			Tibetské místo + OKOV		Oběd	Famfrpál		MO		Výtvarná reflexe		Večeře	Promoce a O		Oheň								
28.8.			Julka				Petr		Honza		Katka			Katka B.		Petr							
NE		rozovíška s loučením	Odjezd a balení																				
29.8.			Honza																				

Realizovaný scénář kurzu:

SCÉNÁŘ OK 2010																						
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23					
PÁ								Příjezd					Studijní a vítání		Seznamky							
20.8.								Katka B.							Katka T.							
SO	R		Důvěra a FVC	Evok ace	Oběd		Pojmovky	MO	Skalní golf		Evokace pomoci	Večeře		Rybí běhy								
21.8.	E.K.		Katka B., Katka T.,	H.J.P.			Honza, Eva, Káťa	H.	Petr		Katka B.			Honza + Katka B.								
NE	R		Spolupráce		Sedánek	Oběd		Džiny		MM	Večeře	O		Hry bez hranic								
22.8.	P.		Katka B.		Eva			Eva, Katka		Honza			Pet	Eva, Julka								
PO	R		Procházky po Zemi	MO	Oběd	Interp retac	Výlet spojený s přípravou návrhu programu environmentální interpretace krajiny															
23.8.	H.		Eva, Julka	Hon			Honza	Katka B. - trasa a technická stránka														
ÚT			Konec výletu					Oběd	Příprava prezentací	Prezentace	Večeře	OKOV		Málo strukturovaný								
24.8.								Petr		Katka			Eva	Honza								
ST	R		Velký pohár VTP			Oběd	Výzkumné dovednosti: zelená			MM	Večeře	Pralesy										
25.8.	P.		Katka					Všichni		Eva			Honza, Eva, Petr									
ČT	R		Práce									MO	OK OV	Večeře	Příprava programu							
26.8.	H.		Katka B.									Honza	Eva			Honza						
PÁ			Příprava prezentací	Jahodín	Oběd				Procházky	Filmový klub	Večeře	Tančírna										
27.8.			Honza									Honza			Honza							
SO	Tibetské místo + OKOV			MO	Oběd	Limerik y	Promítání fotek, Ohlédnutí, Promoce			Večeře	Oheň											
28.8.	Julka, Eva, Petr			Honza			H.P.E.M.	Katka B.					Petr									
NE	rozovíčka s loučením		Odjezd a balení																			
29.8.	Honza																					

Příloha č. 2: Přehled otázek pro individuální rozhovory i ohniskovou skupinu.

Otázky pro individuální rozhovor:

1) Úroveň spokojenosti a provedení

- a. Co si první vybavíš při vzpomínce na kurz?
- b. Co bys řekl v pár větách o kurzu svým kamarádům?
- c. Vzpomínáš si ještě, jaké byly Tvoje individuální cíle?
 - i. Do jaké míry si myslíš, že se naplnily?
 - ii. V čem měl kurz pro Tebe největší přínos?
- d. Co bylo pro Tebe vrcholem kurzu a proč?
- e. Co pro Tebe bylo naopak nejslabším místem kurzu? Proč tomu tak bylo?
- f. Máš nějaké připomínky k ubytování, stravě či programu?
- g. Co bys doporučil/a realizačnímu týmu Orbis Kaktus 2011 aby udělal jinak?

2) Úroveň skupinové dynamiky

- a. Jak si se cítil/a ve skupině? (Kdybych se po dobu kurzu stala Tebou, jak bych se cítila ve skupině účastníků?)
 - i. Došlo k nějakým konfliktům, které by jsi chtěl/a zmínit?
 - ii. Jak jsi vnímal/a vývoj skupiny účastníků v průběhu kurzu?

3) Úroveň učení

- a. Jakým způsobem kurz ovlivnil tvůj vztah k environmentální výchově?

4) Úroveň transferu

- a. Myslíš, že jsi díky kurzu změnil některé své názory? Pokud ano, tak jaké a jak?
- b. Změnilo se nějakým způsobem tvoje spotřebitelské chování? Pokud ano, tak jak?
 - i. Jak často jsi si za poslední měsíc koupil/-a výrobky, které měly ekoznačku / bio / fair trade / regionální výrobky?

c. Mohl bys popsat, jak by jsi mohl využít nějakou z aktivit kurzu ve svojí praxi?

i. Uvedl jsi nebo plánuješ uvést nějaký program s metodikou UPK ve svojí praxi?

5) Závěrečná otázka

a. Je něco o čem jsme se ještě nebavili a přijde ti důležité to zmínit?

Otázky pro ohniskovou skupinu:

- 1) Úroveň spokojenosti a provedení
 - a. Vzpomínáš si ještě, jaké byly Tvoje individuální cíle?
 - i. Do jaké míry si myslíš, že se naplnily?
 - ii. V čem měl kurz pro Tebe největší přínos?
 - b. Co bylo pro Tebe vrcholem kurzu a proč?
 - c. Co pro Tebe bylo naopak nejslabším místem kurzu? Proč tomu tak bylo?
 - d. Máš nějaké připomínky k ubytování, stravě či programu?
 - i. Co bys doporučil/a realizačnímu týmu Orbis Kaktus 2011 aby udělal jinak?
- 2) Úroveň skupinové dynamiky
 - i. Jak jsi vnímal/a vývoj skupiny účastníků v průběhu kurzu?
- 3) Úroveň učení
 - a. Jakým způsobem kurz ovlivnil tvůj vztah k environmentální výchově?
- 4) Úroveň transferu
 - a. Myslíš, že jsi díky kurzu změnil některé své názory? Pokud ano, tak jaké a jak?
 - b. Změnilo se nějakým způsobem tvoje spotřebitelské chování? Pokud ano, tak jak?
 - i. Jak často jsi si za poslední měsíc koupil/-a výrobky, které měly ekoznačku / bio / fair trade / regionální výrobky?
 - c. Mohl bys popsat, jak by jsi mohl využít nějakou z aktivit kurzu ve svojí praxi?
 - i. Uvedl jsi nebo plánuješ uvést nějaký program s metodikou UPK ve svojí praxi?
- 5) Závěrečná otázka
 - a. Je něco o čem jsme se ještě nebavili a přijde ti důležité to zmínit?

Příloha č. 3: Vzorový „OKOV“.

OKOV Krásky a hodnoty světa:

Žlutá: Krása a hodnota světa

- 1) Co sis v průběhu „žlutých“ programů či teď při tomto zamyšlení uvědomil ve vztahu k jejich spojujícímu tématu krásy a hodnoty přírody? Ujasnil (a) sis, posunul (a) se nebo nějak změnil (a) svoje názory? Byla to pro Tebe v něčem nová zkušenost?
- 2) Bylo pro Tebe provedení těchto programů a pojetí celého tematického celku metodicky přínosné?
- 3) Jak se Ti „žluté“ programy líbily? Byly podle Tvého názoru dobře provedené?

OKOV pomoci:

Červená: Stopa, kterou za sebou zanechávám

- 1) Bylo pro Tebe provedení těchto programů a pojetí celého tematického celku metodicky přínosné?
- 2) Co sis v průběhu „červených“ programů či teď při tomto zamyšlení uvědomil ve vztahu k jejich spojujícímu tématu – možnostem zapojení a pomoci? Ujasnil (a) sis, posunul (a) se nebo nějak změnil (a) svoje názory? Byla to pro Tebe v něčem nová zkušenost?
- 3) Jak se Ti „červené“ programy líbily? Byly podle Tvého názoru dobře provedené?

OKOV provázanosti:

Oranžová: Provázanost

- 1) Co sis v průběhu „oranžových“ programů či teď při tomto zamyšlení uvědomil ve vztahu k jejich spojujícímu tématu provázanosti? Ujasnil (a) sis, posunul (a) se nebo nějak změnil (a) svoje názory? Byla to pro Tebe v něčem nová zkušenost?
- 2) Bylo pro Tebe provedení těchto programů a pojetí celého tematického celku metodicky přínosné?
- 3) Jak se Ti „oranžové“ programy líbily? Byly podle Tvého názoru dobře provedené, pro Tebe osobně příjemné?